

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Отдел подготовки кадров высшей квалификации

Кафедра педагогики

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ - ПСИХОЛОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Выпускная квалификационная работа
(магистерская диссертация)

Квалификационная работа
допущена к защите
зав. кафедрой Ю.Н.Галагузова

Исполнитель:
Ищик Ксения Васильевна,
обучающийся ПиПВШ-1701z группы

дата

подпись

подпись

Научный руководитель:
Мазурчук Нина Ивановна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
педагогики

подпись

Екатеринбург 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	8
1.1. Понятие готовности в психолого-педагогических исследованиях.....	8
1.2. Инклюзивное образование: законодательные, содержательные и организационные аспекты.....	20
1.3. Содержание формирования готовности педагогов-психологов к инклюзивному образованию.....	33
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	44
2.1. Организация и методы исследования готовности педагогов-психологов к инклюзивному образованию	44
2.2. Реализация комплексной программы формирования готовности педагогов-психологов к инклюзивному образованию «Педагог-психолог в инклюзивном образовании».....	67
2.3. Оценка эффективности комплексной программы формирования готовности педагогов-психологов к инклюзивному образованию «Педагог-психолог в инклюзивном образовании».....	79
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	94
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	98
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	106
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	166
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	186

ВВЕДЕНИЕ

Современные психологические исследования констатируют тот факт, что в настоящее время из-за влияния многочисленных факторов, таких как биогенные, социогенные и психогенные все чаще встречаются дети с различными отклонениями в развитии и поведении. В традиционной российской системе образования дети с особенностями развития получают образование в специальных (коррекционных) учебных заведениях, на дому или в специальных школах-интернатах.

За последние десятилетия в России произошло существенное изменение отношения общества к лицам с проблемами здоровья и оценки возможностей детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Все больше осознается, что психофизические нарушения ребенка не отрицают человеческой сущности, способности чувствовать, переживать, приобретать социальный опыт. В связи с этим получает распространение иная форма получения образования - инклюзия. Введение инклюзивного образования благоприятно влияет не только на развитие личности детей с ОВЗ и детей-инвалидов, но и на их нормативно развивающихся сверстников. Формирование позиции принятия, толерантности, эмпатии к «особым» ученикам, стремления оказать им помощь, которые формируются при взаимодействии ребенка с ОВЗ и детей-инвалидов и их нормативно развивающимися одноклассниками в едином образовательном пространстве снижает риск возникновения агрессивности, интолерантности у последних.

Эти и другие проблемы, нашли свое отражение в исследованиях Е. Е. Дмитриевой, В. И. Курбатова, И. Ю. Комарковой, К. Рейсвепкван, А. А. Дмитриева, Н. М. Назаровой, Г. Н. Пенина, А. А. Дергач, и др. Одной из основных проблем инклюзивного образования является недостаточная подготовленность и нехватка специалистов, в частности, практических психологов и педагогов.

Их роль в инклюзивном образовании немаловажная, так как от них зависит обеспечение целостной системы поддержки объединяющей всех субъектов образовательного пространства, делающей акцент на возможностях, а не на ограничениях детей.

Однако многие школьные психологи не готовы к работе с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами. Более того, в вузах проблема подготовки педагогов-психологов к работе с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами в системе инклюзивного образования недостаточно разработана.

Следует отметить, что отсутствие системного подхода к проблеме готовности будущих педагогов-психологов к работе в инклюзивных образовательных учреждениях в условиях университетов приводит к дефициту необходимых компетенций, у будущих профессионалов не формируется целостного представления о содержании работы с такими детьми. Однако, профессиональный стандарт педагога-психолога (психолог в сфере образования) содержит прямое указание на то, что педагог-психолог обязан владеть профессиональными компетенциями работы с детьми с ОВЗ.

Актуальность выбранной темы выпускной квалификационной работы обусловлена необходимостью реализации требований профессионального стандарта педагога-психолога, где выделена такая трудовая функция «Оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развития и социальной адаптации».

Проблема исследования заключается в противоречии между потребностью государства, общества, личности интенсивно вводить инклюзивное образование в стране и недостаточным уровнем готовности педагогов-психологов (одних из основных субъектов образования) к работе в данной системе. Потребность восполнить указанный пробел в научном знании, социальная, научная и практическая актуальность указанной (выявленной) проблемы и личный интерес автора обусловили выбор темы

исследования: «Формирование готовности будущих педагогов-психологов к реализации инклюзивного образования».

Объект исследования – готовность будущего педагога-психолога к профессиональной деятельности.

Предмет исследования – комплексная программа как средство формирования готовности педагогов-психологов к инклюзивному образованию.

Цель исследования – теоретическое обоснование, разработка и апробация комплексной программы как средства формирования готовности педагогов-психологов к инклюзивному образованию.

Гипотеза исследования – комплексная программа является эффективным средством формирования готовности педагогов-психологов к инклюзивному образованию.

В соответствии с целью, предметом и гипотезами определены следующие задачи исследования:

1. Изучить понятие готовности в психолого-педагогических исследованиях.
2. Проанализировать законодательные, содержательные и организационные аспекты инклюзивного образования.
3. Рассмотреть содержание формирования готовности педагогов-психологов к инклюзивному образованию.
4. Обосновать, организацию и методы исследования готовности педагогов-психологов к инклюзивному образованию
5. Реализовать комплексную программу формирования готовности педагогов-психологов к инклюзивному образованию «Педагог-психолог в инклюзивном образовании»
6. Провести оценку эффективности комплексной программы формирования готовности педагогов-психологов к инклюзивному образованию «Педагог-психолог в инклюзивном образовании».

Теоретико-методологической основой нашего исследования являются фундаментальные принципы отечественной психологии: единство сознания и деятельности (С. Л. Рубинштейн), принципы развития (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев), а также представления об особенностях личностного и профессионального развития (И.В. Дубровина, Е. С. Романова, и др.), исследования феномена психологической готовности человека к деятельности (Т. В. Кудрявцев, Е. С. Романова, С. В. Рыбников и др.), проблемы исследования профессиональной подготовки (Н. В. Бордовская, С. И. Розум, О. В. Еремкина, С. Г. Косарецкий, и др.); результаты исследований в области специальной психологии и коррекционной педагогики в контексте изучения инклюзивного подхода к образованию (Н. Д. Шматко, У. В. Ульяновская, Н. В. Шутова, Л. М. Шипицына и др.); особенностей личностного становления детей с ОВЗ и детей-инвалидов и, в частности, специфики их взаимодействия с взрослыми и сверстниками (И. Ю. Левченко, Е. А. Медведева, У. В. Ульяновская, Л. М. Шипицына и др.)

В работе использован комплекс следующих методов, подобранных адекватно цели, предмету и задачам исследования:

- теоретические методы: анализ, синтез, систематизация;
- эмпирические методы: тестирование, анкетирование;
- методы обработки экспериментальных данных: статистические методы— описательная статистика, методы качественной и количественной обработки результатов исследования и графические методы.

Экспериментальной базой нашего исследования выступил Самарский государственный социально-педагогический университет, ф-т психологии. Всего в исследовании на разных его этапах приняло участие 88 испытуемых.

Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования.

Предлагаемая программа может быть использована в вузах для формирования готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования, а также на курсах повышения квалификации педагогов-психологов.

Диагностический комплекс методик может использоваться в процессе профессионального отбора, аттестации педагогов-психологов, работающих в системе инклюзивного образования.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка из 72 наименований и 3 приложения. Содержит 23 таблицы, 16 рисунков. Объем выпускной квалификационной работы 97 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Понятие готовности в психолого-педагогических исследованиях

В психологической науке результаты развития личности в разных направлениях (профессиональной, спортивной и т.д.) отождествляются с понятием «готовность», выступающей самостоятельной характеристикой изменяющегося человека в меняющихся условиях и имеющей, свои содержание и стадии развития.

В литературе рассматриваются различные аспекты понятия «готовность». В Большом толковом психологическом словаре даются следующие определения категории «готовности»:

1. Положение подготовленности, в котором организм настроен на действие или реакцию.
2. Такое состояние человека, при котором он готов извлечь пользу из некоторого опыта. В зависимости от типа опыта, это состояние может пониматься как относительно простое и биологически детерминированное или как сложное в когнитивном плане и в плане развития [23, с. 36].

К.К. Платонов данное понятие рассматривает как особое психическое состояние, обеспечивающее высокую дееспособность, или как «психическое состояние, занимающее промежуточное положение между психическими процессами и свойствами личности, образуя функциональный уровень, на фоне которого развиваются процессы, необходимые для обеспечения результативности профессиональной деятельности» [29, с. 84]. По мнению М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, готовность – это настрой личности на определенное поведение, установка на активные действия, приспособление

личности для успешных действий в данный момент, обусловленные мотивами и психическими особенностями личности [15, с. 11].

В. А. Крутецкий определяет «готовность» как пригодность к деятельности, выражающуюся в активном положительном отношении к ней, склонности заниматься ею, переходящей на высоком уровне развития в страстную увлеченность [38, с. 186]. В понятие «готовность» В. А. Крутецкий вкладывает также наличие определенного запаса знаний, умений, навыков в соответствующей области.

Кондратьева Т. А. считает, что готовность к деятельности предполагает образование таких необходимых отношений, установок, свойств и качеств личности, которые обеспечивают будущему специалисту возможность сознательно и добросовестно, со знанием дела приступить и творчески выполнить свои профессиональные функции и обязанности [46, с. 105].

В данных определениях присутствуют такие характеристики, как «настрой», «установка», «приспособление», «психическое состояние», «свойство, качество», «склонность» и т.д., которые высвечивают различные стороны и характеристики понятия «готовность». Подобная разрозненность в научных представлениях затрудняет понимание сущности этого понятия.

В психологической литературе уделяется внимание конкретным формам готовности:

- установке (Д. Н. Узнадзе и др.);
- готовности личности к трудовой деятельности (Н. Д. Левитов, К. К. Платонов, Л. А. Кандыбович и др.);
- предстартовому состоянию в спорте (Алаторцев В. А., Ф. Генов);
- состоянию бдительности оператора (Л. С. Нерсисян и др.).

Анализ существующих подходов показывает, что чаще всего готовность исследуется как определенное состояние сознания, психики, функциональных систем в ситуации ответственных действий или подготовки к ним. Готовность показывается как возможность, предрасположенность субъекта действовать на достаточно высоком уровне, выступает как условие

быстрой адаптации к условиям труда, дальнейшего профессионального совершенствования и повышения квалификации.

В настоящем исследовании готовность интересует нас, прежде всего, как профессиональная готовность, т.е. субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять.

Анализ исследования проблемы готовности к профессиональной деятельности показал, что ее изучение осуществляется по направлениям (психологическое, акмеологическое, психолого-педагогическое, педагогическое) и направлениям (личностная, функциональная, личностно-деятельностная). Под личностным направлением изучения готовности понимается проявление индивидуальных качеств личности, обусловленных характером будущей деятельности. Исследованием этого вопроса занимались К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Г. Н. Жуков, И. С. Кон, С. Г. Косарецкий, Л. М. Королев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. С. Мерлин, Ф. Т. Михайлов, А. Г. Моренко, Н. Ф. Соколова, А. Ц. Пуни, В. В. Столин, А. Г. Спиркин, В. Ф. Сафин, Н. И. Чеснокова, Е. В. Шорохова, Л. В. Харина и другие [3, 6,7, 16, 27, 34, 47, 58, 71, 100,].

Функциональное направление в изучении готовности проявляется во временной готовности и работоспособности, в которой активизируются психические функции, умения мобилизовать все физические и психические ресурсы необходимые для реализации деятельности. Ее изучали В. А. Алаторцев, В. И. Бочелюк, Д. К. Войтюк, Г. С. Дунин, Е. П. Ильин, З. А. Кулаева, Н. Д. Левитов, Л. С. Нерсисян, и другие [13, с. 53].

Личностно-деятельностное направление заключается в проявлении проблемы готовности к профессиональной деятельности, готовности во всех сторонах личности; в целостности, обеспечивающей возможность эффективного выполнения своих функций. Данное направление в изучении готовности к профессиональной деятельности рассматривали исследователи

Р. Е. Булат, А. А. Деркач, И. С. Поташник М. М. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, И. А. Григорьянц, А. В. Кисляков, А. Г. Моренко, Н.Ф. Соколова, И. Н.Черемухина, О. А.Шостакович и другие [21, с. 22].

К настоящему времени в психолого-педагогической литературе накоплен достаточно обширный теоретический и экспериментальный материал о феномене готовности человека к профессиональной деятельности, сформулировано понятие готовности, определено содержание, структура, основные параметры готовности и условия, влияющие на ее развития и устойчивость ее проявлений (Д. И. Водзинский, А. Д. Ганюшкин, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломенский, А. Т. Короткевич, И. Б. Котова, А. И. Кочетов, В. С. Мерлин, В. Н. Мясищев, Н. Д. Левитов, А. С. Нерсисян, А. Ц. Пуни, К. К. Платонов, Д. Н. Узнадзе, и др.).

В современной психолого-педагогической литературе достаточно часто встречается понятия «профессиональная» и «психофизиологическая» готовности, которые рассматриваются как различные плоскости готовности. Одни авторы рассматривают профессиональную готовность как более широкое понятие и в ее рамках выделяют психофизиологическую готовность (В. А. Моляко, В. А. Сластенин, А. Г. Мороз и др.), другие (К. К. Платонов) ученые которые придерживаются этой точки зрения большинство. Другие ученые в рамках психофизиологической готовности рассматривают профессиональную, третьи – представляют их как два отдельных, параллельных вида готовности [50, с. 100].

В настоящем исследовании психофизиологическая готовность будет рассматриваться как существенный компонент профессиональной готовности. Уровень же развития психофизиологической готовности, как части профессиональной готовности, проявляется в эффективности профессиональной деятельности.

Обобщая научные представления о феномене «готовности к профессиональной деятельности» можно сказать, что она рассматривается в научной литературе как активное состояние личности, вызывающее

деятельность; как следствие деятельности; а так же как качество, определяющее установки на профессиональные ситуации и задачи; как предпосылка к целенаправленной деятельности, ее регуляции, устойчивости, эффективности; и как форма деятельности субъекта, которая включается в общий поток его условий [31, с. 84].

В связи с вышеизложенным под главной особенностью готовности к профессиональной деятельности можно понимать её интегральный характер, который проявляется в упорядоченности внутренних структур, согласованности основных компонентов личности профессионала, в устойчивости, стабильности и преемственности их функционирования.

Анализ уровней готовности к профессиональной деятельности в исследованиях М. И. Дьяченко, Г. Н. Жукова, Д. К. Войтюк, В. Д. Шадрикова, Ю. М. Забродина, А. В. Вартамяна, В. В. Алаторцева, Л. А. Кандыбович, А. А. Деркач, В. И. Бочелюк, Н. Д. Левитова показал, что независимо от вида деятельности готовность формируется на всех этапах профессионального становления, развиваясь, она становится условием и средством организации активности личности, её свойством, порожденным профессиональной деятельностью или подготовкой к ней [21, с. 53].

Готовность человека к профессиональной деятельности рассматривалась по-разному, в зависимости от специфики профессии, ее типа. Большинство ученых объясняли готовность как совокупность мотивационных, познавательных, эмоциональных и волевых качеств личности, общее психофизиологическое состояние, которые актуализируют профессиональные возможности человека; направленность личности на выполнение определенных действий (Р. А. Гаспарян, Е. Г. Козлов, Л. С. Нерсисян, А. Ц. Пуни и др.). Готовность изучалась и как определенный уровень развития личности (Я. Л. Коломинский). Понятие готовности к высокопродуктивной деятельности в определенной области труда, общественной жизни Б. Г. Ананьев определяет, как проявление способностей. В. А. Крутецкий предлагает называть готовностью к

деятельности весь синтез свойств личности, как значительно более широкое понятие, чем способности [3, с. 43].

Теоретический анализ проблемы готовности личности к деятельности показал, что это особое психическое состояние и относительно устойчивая характеристика личности. Несмотря на многообразие направлений, изучающих различные формы и виды готовности, все сводится к тому, что это предрасположенность субъекта организовывать свою деятельность определенным образом.

Мы склонны рассматривать готовность к профессиональной деятельности одновременно и как психическое состояние, и как качество личности. Нами принято следующее определение «готовности к профессиональной деятельности». «Готовность к профессиональной деятельности – это психическое состояние, предстартовая активизация человека, включающая осознание человеком своих целей, оценку имеющихся условий, определение наиболее вероятных способов действия; прогнозирование мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата, мобилизацию сил, самовнушение в достижении целей» [37, с. 132]. В связи с этим, значительная степень готовности к профессиональной деятельности зависит от индивидуальных особенностей человека.

В педагогической сфере готовность рассматривалась как готовность к школе, к обучению в вузе, к выполнению тех или иных видов профессиональной деятельности, решению педагогических задач или проблемой ситуации и т.д. В данном исследовании речь идет о готовности к профессиональной деятельности педагога-психолога т.е. психолога образования.

С точки зрения содержания рассматриваемого вида готовности большинство названных ученых-психологов выделяют следующие компоненты: положительное отношение к профессии, положительные установки на те или иные виды деятельности педагога-психолога;

стабильные профессиональные интересы; устойчивые мотивы деятельности психолога; осознание ответственности за ее результаты; адекватные требования к профессиональной деятельности, качества личности, черты характера; профессионально значимые качества, компетенции, способность их мобилизовать и активизировать; развитые психолого-педагогические способности; самостоятельность в решении профессиональных задач; развитость эмоциональной, волевой, чувственной сферы (воодушевленность, уверенность в успехе, умение управлять собой, преодолевать чувство сомнения, боязни и т.д.); устойчивые профессионально важные особенности восприятия, внимания, речи, мышления. Готовность к профессиональной деятельности психолога всегда есть результат и следствие профессиональной подготовки (обучение в вузе по данной специальности, повышение квалификации, стажировка) [34, с. 56].

В готовности к профессиональной деятельности психолога обычно выделяют три ее основных вида: физическую, психологическую и специальную. Физическая готовность не рассматривается в данном исследовании, поскольку в психолого-педагогической деятельности не предъявляется специальных, за исключением общепринятых, требований к физическому состоянию человека. Психологическая готовность отражает субъектный, индивидуальный уровень готовности к профессии, который составляют социально-психологические и индивидуально-личностные характеристики специалиста, требующиеся в конкретной деятельности. Соответственно в психологической готовности к профессиональной деятельности необходимо выделять подвиды: мотивационная готовность, личностная готовность, когнитивная готовность и эмоционально-волевая. Специальная готовность отражает объектный уровень готовности, который составляют предметно-деятельностные характеристики специалиста, и подразделяется на два подвида: теоретическая и практическая готовность. Более подробно рассматривая структуру психологической готовности к профессиональной деятельности ученые выделяют: ориентационный

компонент, содержание которого составляют образ деятельности и личный профессиональный план, актуализирующий саморегуляцию субъекта; мотивационный компонент, содержание которого составляют профессионально значимые потребности, мотивы и ценности деятельности, формирующиеся на фоне устойчивого интереса и положительного отношения к профессии; личностный компонент, содержание которого составляют профессионально значимые свойства личности специалиста из числа характерологических, эмоционально-волевых, морально-нравственных, коммуникативных и других качеств, определяющих профессиональную пригодность личности; операциональный компонент, содержание которого составляют усвоенные знания, умения профессиональной деятельности [19, с. 105].

В данном исследовании внимание уделяется изучению психологической готовности к профессиональной деятельности. Под психологической готовностью традиционно понимают психический феномен, посредством которого объясняют устойчивость деятельности человека в полимотивированном пространстве (К. К. Платонов) [89, с. 212].

При изучении исследований данной проблемы установлено, что психологическая готовность к деятельности часто рассматривается в терминологии психологического состояния, психического настроения и психологической установки; эмоционального компонента; предупреждения или своевременного корректора психических переживаний; эмоционального условия (В. В. Аршавский, В. И. Байденко, А. В. Вартамян, А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Б. Д. Парыгин, В. С. Ротенберг, Ю. А. Самарин, Б. Оскарсон и другие) [22, с. 85]. В связи с такой трактовкой психологической готовности к деятельности возникает необходимость приобретения умения работы с эмоциональными состояниями.

На современном этапе интерес к проблеме психологической готовности вызван следующими обстоятельствами: это одна из ключевых проблем педагогической психологии, акмеологии, в которой «психологическая

готовность» рассматривается, с одной стороны, как образование, обеспечивающее и характеризующее возможности непрерывного профессионального развития личности, её субъектного отношения к миру и к себе; с другой - как критерий различных этапов профессионального развития. Исследование проблемы психологической готовности человека к профессиональной деятельности необычайно важно и для психологической практики, поскольку даёт представление о механизмах и условиях личностного и профессионального развития.

На наш взгляд для понимания сути данного вида готовности необходимо изучение условий развития психологической готовности к профессиональной деятельности. Изучение условий развития и формирования психологической готовности к профессиональной деятельности тесно взаимосвязано с плоскостями исследования проблемы готовности к деятельности, уровнями, структурными компонентами психологической готовности. Они могут быть отнесены к операционно-мотивационному подходу (А. А. Деркач, Г. Н. Жуков, А. К. Маркова, А. Г. Моренко, Н. Ф. Соколова, И. Н. Черемухина) [21, с. 68]; личностному (С. В. Будникова, Д. К. Войтюк, С. Г. Измайлов, Н. Н. Коваленков, Б. М. Кайгородов, Н. Д. Левитов, А. Н. Павлов, И. В. Тараскина, М. В. Цельмина) [42, с. 77]. Зарубежные исследователи так же видят развитие готовности к деятельности через решение личностных и эмоциональных вопросов (Dorn, Natman, Fuqua, Blum, Super) и рассмотрение системных аспектов профессионального развития (А. Шельтен, Р. Дилтс, Дж. Гриндер, Р. Бэндлер, М. Гриндер, Л. Кэмерон-Бэндлер) [45, с. 158].

В контексте нашего исследования приоритетным является личностный подход при изучении психологической готовности к деятельности и условий её развития (Л. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. С. Ильин, Я. Л. Коломинский, В. С. Мерлин, В. В. Сериков, В. А. Ядов), с позиций которого готовность к деятельности понимается как интегральное личностное образование, система качеств личности, обеспечивающих

результативность деятельности специалиста. С позиций данного методологического основания готовность к профессиональной деятельности выступает сложным комплексным психическим образованием, связанным с глубинными структурами личности, с ее ценностно-смысловой сферой. Личностными ресурсами, обеспечивающими психологическую готовность к профессиональной деятельности, являются характеристики позитивного личностного развития, такие как интернальный локус контроля, высокий уровень осмысленности жизни (К. Муздыбаев). Критерием сформированности психологической готовности к профессиональной деятельности выступает интегрированность ее структуры [43, с.134].

Для изучения условий развития и формирования психологической готовности к трудовой деятельности важное значение имеют проводимые исследования по профессиографическому изучению различных профессий (И.Н. Шпильрейн и др.), по профпригодности к деятельности (К. М. Гуревич и др.), по профессиональному самоопределению (Е.А. Климов, О.М. Краснорядцевой и др.) [36, с. 38], которые на наш взгляд, вносят коррективы в представления о развитии и формировании данного вида готовности.

Психологическая готовность к профессиональной деятельности, по мнению О.М. Краснорядцевой, проявляется:

- в форме установок (как проекции прошлого опыта на ситуацию «здесь и сейчас»), предшествующих любым психическим явлениям и проявлениям;
- в виде мотивационной готовности к «приведению в порядок» своего образа мира (такая готовность дает человеку возможность осознать смысл и ценность того, что он делает);
- в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации [50, с. 72].

Состояние психологической готовности к деятельности следует понимать как сложное, целенаправленное проявление личности. Оно имеет динамическую структуру, между компонентами которой существуют

функциональные зависимости. Будучи целостным образованием психологическая готовность включает следующие компоненты:

а) мотивационный (потребность успешно выполнить поставленную задачу, интерес к деятельности, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны);

б) познавательный (понимание обязанностей, задач, оценки ее значимости, знание средств достижения цели, представление вероятных изменений обстановки);

в) эмоциональный (чувство ответственности, уверенности в успехе, воодушевления);

г) волевой (управление собой и мобилизация сил, сосредоточение на задаче, отвлечение от посторонних воздействий, преодоление сомнений, боязни) [19, с. 77]. Возникновение состояния психологической готовности к деятельности начинается с постановки цели на основе потребностей и мотивов (или осознания человеком поставленной или возникшей перед ним задачи). Далее идёт выработка плана, моделей, схем предстоящих действий. Затем человек приступает к воплощению появившейся готовности в предметных действиях, применяет определённые средства и способы коррективы. Причём анализ ситуации, решение, развитие замысла, эмоций, проявление и изменение готовности определяются, доминирующим мотивом, который обеспечивает необходимую длительность и направленность активности [32, с. 33].

В формировании психологической готовности особое место принадлежит мотивационному компоненту, который является «стержневым, своего рода направляющим образованием», т.к. «вне мотива и смысла невозможны ни одна деятельность, не реализуемы никакие, даже самые усвоенные знания и предельно сформированные умения» (Санжаева Р. Д, 1997). Правда, наличие мотивационной готовности «еще не говорит о наличии психологической готовности к деятельности, но существование последней невозможно без первой» (Мельничук А. С., 1996). Указывается,

что наиболее уместным при анализе мотивационной готовности является системный подход, развиваемый в работах Б.Ф. Ломова (1988), А. Раппопорта (1994), Л. Ф. Алексеевой (1997), А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского (1998) и др. Мотивационная готовность является личностным показателем перевода возможности в действительность как способа (механизма) самореализации и саморазвития [50, с.185].

При анализе структурных компонентов психологической готовности в исследованиях В. И. Бочелюк, М. И. Дьяченко, Г. С. Дунина, Г. Н. Жукова, Ю. М. Забродина, Л. А. Кандыбович, З. А. Кулаевой, Л. М. Королева, Б. Д. Парыгина, А. Ц. Пуни, В. И. Погребенского выявлено, что структура психологической готовности – это объемное образование, состоящее из многих компонентов [45, с. 85].

Анализ имеющихся научных подходов (М. В. Гамезо, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Л. Ф. Спирин, А. И. Щербаков, и др.) к проблеме структуры и содержания психолого-педагогической деятельности, к проблеме профессиональной готовности (в частности, готовности к профессионально-педагогической деятельности) позволил выделить в рассматриваемой готовности две базовые составляющие: психолого-педагогическую, деятельностьную [30, с. 68].

Соответственно в деятельностной готовности мы выделяем следующие компоненты: конструктивный, организационный; коммуникативный; гностический. В психолого-педагогической готовности – мотивационный; когнитивный; эмоционально-волевой; личностный компоненты.

Мотивационный компонент мы рассматриваем как совокупность стойких мотивов к работе в условиях инклюзивного образования, признание каждого ученика субъектом учебной деятельности, понимание целей педагогической деятельности в работе с детьми с особыми образовательными потребностями, значимости ожидаемых результатов их обучения, формирование внутренней готовности к позитивному восприятию учеников с особыми образовательными потребностями.

Когнитивный компонент должен включать, прежде всего, осознание и принятие идеи инклюзивного образования; овладение знаниями в области специальной психологии и коррекционной педагогики, позволяющими эффективно решать профессиональные задачи в условиях образовательной интеграции.

Эмоционально-волевой компонент должен проявиться в повышении уровня эмоционального принятия детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение); снижении уровня и изменения качества эмоциональных затруднений, которые испытывают педагоги при контакте с детьми с нарушениями развития; повышении уровня ресурсности педагогов в преодолении эмоционального выгорания и других негативных эмоциональных явлений в профессиональной деятельности.

Личностный компонент, содержание которого составляют профессионально значимые свойства личности специалиста из числа характерологических, эмоционально-волевых, морально-нравственных, коммуникативных и других качеств, определяющих профессиональную пригодность личности [19, с. 105].

Таким образом, психолого-педагогическая готовность, как содержание установки необходимая предпосылка успеха эффективной профессиональной деятельности человека. Содержание и структура психолого-педагогической готовности определяются требованиями деятельности к психическим процессам, состояниям, опыту, свойствам личности и ее установкам.

1.2. Инклюзивное образование: законодательные, содержательные и организационные аспекты

Принято считать, что идея интегрированного обучения детей с ОВЗ и детей-инвалидов (другими словами, идея совместного обучения с обычными детьми) возникла в начале 60-х годов XX века, и первые опыты

интегрированного обучения принадлежат скандинавским странам (хотя на самом деле более 200 лет назад об этом говорил Песталотти).

Совместное обучение детей с ОВЗ и детей-инвалидов в зарубежных странах реализуется с начала 90-х годов прошедшего столетия. Его закрепление и распространение прошло два этапа – от интегрированной (70-80 гг. XX в.) до инклюзивной модели (90-е гг. XX в. по настоящее время).

Интеграция	Инклюзия
Модель нормализации	Модель включения
Основная задача – обеспечить право на включение в общий поток путём специальных педагогических приёмов	Основная задача – обеспечить право на отличие
Адаптация ребёнка к системе	Адаптация системы к ребёнку
Специальная программа	Общеобразовательная программа
Однородная группа (класс или группа в общеобразовательной школе)	Разнообразие в сообществе (в обычном классе 10 % детей с ОВЗ, норма эта нигде не прописана, за границей – 15 %)

Термин «инклюзия» в переводе с английского языка означает «включенность». Инклюзивное образование (фр. *Inclusif* - включающий в себя, лат. *Include* - заключаю, включаю) – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [1, с. 15].

Важным для понимания природы инклюзивности является утверждение ЮНЕСКО о том, что «инклюзивное образование – это динамически развивающийся процесс». Не факт, не событие, не отчетный показатель, а процесс развития и изменения политики, культуры и практики образования на основе принципов инклюзии.

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении [3, с. 35].

Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане

приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [2, с 27].

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности [5, с. 45].

Существует восемь принципов инклюзивного образования:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
2. Каждый человек способен чувствовать и думать;
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
4. Все люди нуждаются друг в друге;
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека [1, с. 32].

Инклюзивное образование ставит своей основной целью обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми без исключения детьми [6, с. 23].

Задачи инклюзивного образования состоят в том, чтобы включить всех детей в школьную систему и обеспечить их равноправие, а так же в организации условий, благоприятных для профилактики или преодоления «вторичных» дефектов, уже возникших вследствие инвалидности, для реализации личностного и интеллектуального потенциала, эмоционального, коммуникативного, физического развития этих детей [3, с. 15].

Современная система образования развитого демократического сообщества призвана соответствовать индивидуальным образовательным потребностям личности, в том числе:

- потребности в полноценном и разнообразном личностном становлении и развитии - с учетом индивидуальных склонностей, интересов, мотивов и способностей (личностная успешность);
- потребности в органичном вхождении личности в социальное окружение и плодотворном участии в жизни общества (социальная успешность);
- потребности в развитости у личности универсальных трудовых и практических умений, готовности к выбору профессии (профессиональная успешность) [5, с. 96].

Инклюзивное образование – это такая организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, в таких школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку [1, с. 56].

Инклюзивное образование – это прогрессивный способ обучения, имеющий большие перспективы в современном обществе, и это дает надежду, что каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья сможет реализовать право на получение качественного образования, адаптированного к его возможностям и потребностям, найти свое место в жизни и реализовать свой жизненный шанс и потенциал.

Инклюзивное обучение детей с особенностями развития совместно с их сверстниками – это обучение разных детей в одном классе, а не в специально выделенной группе (классе) при общеобразовательной школе [3, с. 22].

К основным элементам инклюзии можно отнести:

- включение всех детей с различными возможностями в такую школу, которую они могли бы посещать, если бы у них не было инвалидности;
- количество детей с различными возможностями, обучающихся в школе, находится в естественной пропорции в отношении всей детской популяции этого округа в целом;
- отсутствие «сортировки» и отбраковывания детей, обучение в смешанных группах;
- дети с ОВЗ и дети-инвалиды находятся в классах, соответствующих их возрасту;
- ситуационно обусловленное взаимодействие и координация ресурсов и методов обучения;
- эффективность как стиль работы школы, децентрализованные модели обучения [2, с. 85].

Законодательные ресурсы в области образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации составляют документы нескольких уровней: международные; федеральные; правительственные, ведомственные и региональные.

К международно-правовым документам, определяющим положение ребенка в современном мире, относятся:

- «Конвенция ООН о правах ребенка», принятая Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г., ратифицированная Верховным Советом СССР 13 июня 1990 г. и действительная ныне на всей территории Российской Федерации.
- Программа ЮНЕСКО «Образование для всех», сверхзадачей которой по существу является устранение разного рода барьеров на пути доступа различных групп населения к образовательным ценностям. Программа в максимальной степени актуализирует внимание к проблемам образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов).
- Протокол № 1 к Конвенции о защите прав человека и основных свобод.

Федеральные документы:

Основным законом Российской Федерации является Конституция, разработанная в соответствии с международными нормами и принятая всенародным голосованием 12 декабря 1993 г., признающая и гарантирующая права и свободы каждого человека и гражданина на общедоступное и бесплатное образование. В соответствии со статьей 15 Конституции Российской Федерации указанная Конвенция является составной частью правовой системы государства. Подтверждает и разъясняет Конституцию Закон об образовании [8].

- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ является основным Федеральным законом, обеспечивающим развитие специального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Закон содержит ряд статей (3, 5, 12, 17, 50 и др.), закрепляющих право детей-инвалидов на получение качественного образования в соответствии с имеющимися у них потребностями и возможностями.

Данный закон регламентирует право детей с ОВЗ и инвалидов на образование в течение всей жизни, а также обязывает федеральные государственные органы, органы государственной власти субъектов Российской Федерации и органы местного самоуправления создавать необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами названной категории, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов, и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию обучающихся с ОВЗ, в том числе через организацию системы инклюзивного образования [13].

Частью 16 статьи 2 ФЗ-273 впервые в российской законодательной практике закреплено понятие «обучающийся с ограниченными

возможностями здоровья», которым определяется физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией (далее – ПМПК) и препятствующие получению образования без создания специальных условий [13, с.18].

За годы существования закона в его статьи 11 раз вносились различные дополнения и уточнения, что позволило в значительной мере обновить его с учетом меняющихся реалий.

- Закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (принят Государственной Думой РФ 3 июля 1998 г.) занимает центральное место в нормативно-правовом обеспечении образования, в том числе специального. Он устанавливает основные гарантии прав и законных интересов ребенка, предусмотренных Конституцией РФ. В законе выделены основные направления обеспечения прав ребенка, организационные основы гарантий прав ребенка, представлены государственные минимальные социальные стандарты основных показателей качества жизни детей, меры по защите прав ребенка на охрану здоровья, на отдых, на профессиональную подготовку и др.

- Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ.

- Федеральные правительственные документы являются важной составляющей нормативно-правовой базы специального образования. Наиболее значимо в этом плане постановление Правительства РФ от 12 марта 1997 г. «Об утверждении Типового положения о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии».

- основополагающим государственным документом, устанавливающим приоритет образования в государственной политике, определяющим стратегию и основные направления его развития, служит постановление Правительства РФ от 4 октября 2000 г. «О национальной доктрине

образования в Российской Федерации». Доктрина определяет цели воспитания и обучения, пути их достижения посредством государственной политики в области образования, ожидаемые результаты развития системы образования на период до 2025 г. Она предусматривает многообразие типов и видов образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, обеспечивающих индивидуализацию образования, личностно-ориентированное обучение и воспитание.

- «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», одобренная Правительством РФ 29 декабря 2001 г. непосредственно связана с национальной доктриной образования Согласно Концепции дети с ограниченными возможностями здоровья «должны быть обеспечены медико-психологическим сопровождением и специальными условиями для обучения преимущественно в общеобразовательной школе по месту жительства, а при наличии соответствующих медицинских показаний - в специальных школах и школах-интернатах».

Ведомственные и региональные документы:

- «Концепция реформирования системы специального образования» от 9 февраля 1999 г. Согласно Концепции образование учащихся-инвалидов должно предусматривать создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей воспитанникам адекватные условия и равные с «обычными» детьми возможности для получения образования, лечения и оздоровления, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию. Лица с ограниченными возможностями здоровья в возрасте до 21 года могут пользоваться услугами специального образования в различных его организационных формах (обучение на дому, в коррекционном учреждении, в общеобразовательном учреждении общего назначения).

Вместе с тем, в Концепции отмечается, что в Российской Федерации еще недостаточно развита система дошкольной коррекционной психолого-педагогической помощи детям; общественным воспитанием охвачено чуть более половины всех детей от 1 года до 6 лет, остальные воспитываются в

семье; отсутствуют единая система раннего выявления отклонений в развитии детей и ранней коррекционно-педагогической помощи детям, консультирование семей; не разработан государственный стандарт дошкольного образования детей, имеющих отклонения в развитии.

Частью 27 статьи 2 ФЗ-273 впервые определено понятие «инклюзивное образование» как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

В рамках данного понятия предусматривается вариативность форм образования детей-инвалидов и лиц с ОВЗ: как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность (инклюзивно, в коррекционных классах общеобразовательных организаций и в СКОУ), а также вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность (в том числе в форме дистанционного образования). Необходимо отметить, что это значительные обязательства, которые должны быть исполнены на всех уровнях федеральной, региональной и муниципальной власти.

Шипицина Л.М. отмечала, что учитывая вариативность индивидуального развития школьников, образовательным учреждением предусматриваются модели совместного обучения с сохранением необходимой специализированной педагогической и психологической помощи [14, с.26].

Существующие нормативные документы Российской Федерации практически соответствуют и отражают мировые тенденции развития образования лиц с особыми образовательными потребностями, закрепленных в основных международных актах по правам человека, среди которых:

Джомтъянская декларация (1990 г., Таиланд) об образовании для всех, в которой подчеркивается необходимость придания всеобщего характера доступа к образованию и содействие обеспечению равенства. Кроме того, особое внимание было уделено потребностям инвалидов в области

образования, указано на необходимость принятия мер по обеспечению равного доступа к образованию для всех категорий инвалидов как неотъемлемой части системы образования.

В Саламанкской декларации закреплён основной принцип инклюзивной школы – все дети должны обучаться совместно во всех случаях, когда это является возможным, несмотря ни на какие трудности или различия, существующие между ними. Инклюзивные школы должны признавать и учитывать различные потребности своих учащихся путем приведения в соответствие различных видов и темпов обучения [12, с.33].

В пункте 18 статьи 15 Саламанкской декларации указывается на необходимость в рамках образовательной политики предусматривать, что любой ребенок с умственными и физическими недостатками должен посещать ближайшую школу. Исключения из этого правила следует рассматривать в каждом случае отдельно, когда для удовлетворения потребностей конкретного ребенка можно предусмотреть только лишь образование в какой-либо специальной школе или специальном учреждении [12, с. 36].

Вместе с тем, любая подписанная и ратифицированная государством Конвенция ООН обязывает привести свое суверенное законодательство в соответствие с нормами, утвержденными Конвенцией. Таким образом, актом прямого действия, обязательным для исполнения на территории России, является Конвенция ООН о правах инвалидов, одобренная 13 декабря 2006 г. Генеральной Ассамблеей ООН. В контексте образования этот международный документ зафиксировал новый этап развития международного права – от заявления во Всеобщей декларации прав человека (1948 г.) о праве каждого человека на образование до обязательства государств – членов ООН обеспечить реализацию этого права для людей с инвалидностью, в том числе, через инклюзивное образование. Конвенция вступила в силу 3 мая 2008 г. Российская Федерация подписала Конвенцию 24 сентября 2008 г., 3 мая 2012 г. Президентом Российской Федерации был

подписан Федеральный закон № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» [7, с. 52].

В июне 2013 г. вышел приказ Министерства образования и науки «О коррекционном и инклюзивном образовании детей».

В Законе даётся определение: «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» – это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтверждённые психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без специальных условий.

Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы», в которой подчеркивается, что в Российской Федерации во всех случаях особое и достаточное внимание должно быть уделено детям, относящимся к уязвимым категориям. «Необходимо разрабатывать и внедрять формы работы с такими детьми, позволяющие преодолевать их социальную исключенность и способствующие реабилитации и полноценной интеграции в общество». Стратегия предусматривает Законодательное закрепление правовых механизмов реализации права детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на включение в существующую образовательную среду на уровне дошкольного, общего и профессионального образования (права на инклюзивное образование).

С 1 января 2014 года был введен в действие в Федеральный государственный образовательный стандарт (далее ФГОС) (приказ Министерства образования и науки России от 17.10.2013 № 1155).

В нем говорится о выравнивании стартовых возможностей выпускников дошкольных образовательных учреждений, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ).

Положения ФГОС предназначены обеспечить возможность инклюзии детей в дошкольном учреждении и инклюзивного обучения.

В Федеральном Государственном образовательном стандарте предусмотрена программа коррекционной работы, которая должна быть направлена на обеспечение недостатков в физическом и психическом развитии и оказание детям помощи в освоении основной образовательной программы.

В декабре 2014 года были утверждены ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ, приказ Минобрнауки России 19 декабря 2014 г. № 1598 с 1 сентября 2016 года введен в российских школах – для глухих, слабослышащих, позднооглохших; для слепых, слабовидящих; для детей с тяжелыми нарушениями речи; для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата; для детей с задержкой психического развития; для детей с расстройствами аутистического спектра; для детей с умственной отсталостью; для детей со сложными дефектами и ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1599 с 1 сентября 2016 года введен в российских школах.

Последовательность введения ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О у/о:

2016- 2017 уч.г. –1 классы

2017-2018 уч.г.. – 1 и 2 классы

2018-2019 уч.г.. – 1,2 и 3 классы

2019 - 2020уч.г. – 1,2,3 и 4 классы

Сама система инклюзивного образования является эффективным механизмом развития инклюзивного общества, т.е. развивая систему инклюзивного образования, тем самым мы способствуем развитию инклюзивного общества - общества для всех, общества для каждого. Именно в этом ключевое значение инклюзивного образования.

В.И. Слободчиков говорит о том, что «с самой общей точки зрения, образование – это естественное, и, может быть, наиболее оптимальное место встречи личности и общества, место продуктивного и взаиморазвивающего разрешения бытийных противоречий между ними. ... Прежде всего,

образование не есть социальный тренинг и окультуривание «сырой», натуральной природы человека, не есть ее усовершенствование для целей социально-производственного потребления и использования на благо общества. Образование – это путь и форма становления целостного человека, обретение им образа человеческого в пространстве культуры и во времени истории. ... Образование как совокупность множества форм обучения и формирования, социализации и взросления молодых людей может выступить одним из важнейших факторов социального прогресса и духовного обновления мира человека. ... Так понятое образование действительно может вернуть себе свою историческую миссию: обеспечивать целостность общественной жизни различных групп населения, целостность духовно-душевной жизни личности, а главное – целостность и жизнеспособность различных общностей людей» [26 с. 14].

И в этом смысле инклюзивное образование – образование, которое каждому, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности, предоставляет возможность получить образование в массовых (общих) школах как по месту жительства, так и, исходя из личных предпочтений, что затем позволяет взрослеющему человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции. Вместе взрослея, дети учатся принимать собственные особенности и учитывать особенности других людей, учатся учитывать взаимные особенности.

Е.И. Холостова и Н.Д. Дементьева отмечают, что «в теоретико-методологическом смысле каждое лицо имеет те или иные отклонения от среднестатистической нормы и за счет этого именно и является самостоятельной, отличной от других личностью. ... каждый индивид имеет те или иные особые нужды, к которым общество должно приспособлять свои внешние условия. ... Вся социальная жизнь организуется как непрерывный процесс компромиссов в организации функционирования между личностью и социумом, индивидом, группой и обществом. При этом

уважение прав личности предусматривает в то же время признание прав общности» [27, с. 49].

Таким образом, мы определили, что инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении и воспитании детей, а также отмечает, что инклюзивное образование предполагает, что разнообразию потребностей учащихся должен соответствовать континуум сервисов, в том числе образовательная среда, наиболее благоприятная для них.

Мы определили, что инклюзивное образование опирается на многоуровневую нормативно-правовую базу. Принцип инклюзивного образования состоит в том, что педагоги и администрация обычных школ принимают детей вне зависимости от их интеллектуального, эмоционального, физического развития, социального положения и создают им условия на основе педагогических и психологических приемов, которые ориентированы на потребности детей.

1.3. Содержание формирования готовности педагогов-психологов к инклюзивному образованию

В педагогическом словаре понятие «содержание» определяется как педагогически адаптированная система научных знаний, связанных с ними практических умений и навыков, которыми необходимо овладеть обучающимся [13, с.21]. Данная дефиниция употребляется в нормативных

документах, таких как профессиональный стандарт педагога, где определено содержательное поле его подготовки, включающее общепедагогические, воспитательные и развивающие знания, умения и трудовые действия.

И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин и другие ученые обозначают содержание подготовки педагога той или иной специальности как нормативную модель компетентности педагога, представленную в квалификационной характеристике и отображающую научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков [16, с.32]. Психолого-педагогические знания, по мнению этих авторов, определены учебными программами и включают знание методологических основ и категорий педагогики; закономерностей социализации и развития личности; сущности, целей и технологий воспитания и обучения; законов возрастного анатомо-физиологического и психического развития детей, подростков, юношества. Это становится, с точки зрения авторов, основой гуманистически ориентированного мышления учителя и/или воспитателя и является предпосылкой формирования интеллектуальных и практических умений и навыков.

В контексте концепции гуманизации педагогического образования Л.А. Шипилина предлагает рассматривать понятие «содержание» не только как часть научного знания. Содержание должно соответствовать профессиональной деятельности и профессиональной культуре. Содержание обучения создается, создается в процессе обучения и выступает продуктом сотворчества обучающего и обучаемых [11, с.95]. Продуктом являются и отношения, целевые установки непосредственных участников педагогического процесса, их мотивы, ценностные ориентации, способы сотрудничества. Все это, по мнению автора, обеспечивает гуманитарную направленность содержания.

Научные попытки определить содержание подготовки педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования предпринимались многими авторами. Рассмотрим некоторые из них.

Такие отечественные и зарубежные исследователи, как А.Н. Гамаюнова, Е.Н. Кутепова, Г.В. Пальчик, И.Л. Федотенко, С.А. Черкасова, И.М. Яковлева, Н.Н. Яковлева, J.-R. Kim, K. Scorgie, в содержании подготовки педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования отводят главенствующую роль мотивационно-ценностной составляющей. Авторы настаивают на необходимости формирования у педагогических работников способности принимать философию и методологию инклюзии.

Так, Ю.В. Сенько указывает на то, что с позиции гуманитарной культуры важна установка на конгруэнтность педагога-психолога (подлинность, искренность, открытость переживаемых чувств), безусловное позитивное отношение к другому человеку, эмпатическое понимание (точное восприятие чувств и личностных смыслов другого человека) [15, с.158].

Е.Н. Кутепова отмечает, что дополнительной компетенцией в программе подготовки, не обозначенной в федеральном государственном образовательном стандарте, становится способность транслировать философию и методологию инклюзивного образования среди участников образовательного процесса. Основной целью программы подготовки автор считает формирование у педагогов-психологов представлений о философских, методологических основах и принципах инклюзивного образования [31, с. 92].

С.А. Черкасова выделяет в основные содержательные задачи подготовки педагогов-психологов формирование эмпатии и толерантного отношения к детям с проблемами в развитии, а также обучение адекватным формам и способам взаимодействия с такими детьми, совершенствование переноса приобретенного позитивного опыта в педагогическую практику [18, с. 9].

Безусловно, формирование у педагогов-психологов мотивов и ценностных установок на инклюзивное образование является важным компонентом в содержании подготовки. Однако, по нашему мнению, следует

комплексно рассматривать подготовку педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования. Это предполагает включение в содержание подготовки наравне с мотивационно-ценностной составляющей когнитивную, личностную и деятельностную. Необходимо учить педагогов-психологов конкретным специальным знаниям и умениям, а именно выявлению особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, составлению адаптированных программ и индивидуальных коррекционно-образовательных маршрутов, проектированию образовательного процесса в инклюзивной среде и т.п.

В исследованиях А.Н. Гамаюновой мы сталкиваемся с аналогичной позицией. Автор указывает на то, что содержание подготовки педагогов-психологов инклюзивного образования предполагает единство когнитивного, личностного и деятельностного компонентов, их взаимосвязь и взаимодействие [30, с. 23]. Автор считает, что подготовка станет эффективной, если включать такие профессиональные задачи, которые направлены на формирование мотивационно-ценностной, операционно-деятельностной и рефлексивно-оценочной готовности.

Анализируя содержание подготовки педагогов-психологов инклюзивного образования, А.С. Сиротюк акцентирует внимание на необходимости введения специальных курсов и практико-ориентированных видов деятельности, таких как стажировки, волонтерство и т.д. Такой подход, по мнению автора, отражает компетентностную модель подготовки педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования и содержит кроме базового компонента, формирующего общекультурные и профессиональные компетенции, еще и специальный компонент [16, с. 10]. Отметим, что выделение специального компонента является уместным, так как им обеспечивается формирование системы профессионально-специализированных компетенций, профессионально значимых качеств личности и профессионально-личностной позиции в области инклюзивного образования.

Интересное мнение высказывают В.В. Хитрюк и С.И. Сабельникова. Пропагандируя когнитивную и деятельностную составляющие в системе подготовки педагогов-психологов к инклюзии, эти авторы отмечают важность практико-ориентированности этой подготовки, т.е. вовлечение специалистов в решение профессиональных практических задач [49, с. 184]. В процессе подготовки и формирования профессиональной позиции педагогов-психологов в инклюзивном пространстве большую роль играют тренинги, междисциплинарные консилиумы, работа педагогических мастерских, стажировки, мастер-классы. Проведение открытых мероприятий педагогами-психологами инклюзивных образовательных учреждений позволяет продемонстрировать профессиональный рост, наметить дальнейшие цели собственной и командной деятельности [14, с.9].

И.А. Макарова, опираясь на идеи Н.Я. Семаго, выделила в содержании курсового обучения педагогов-психологов для работы в интегрированном образовательном пространстве инвариантную (дефектологическую) и дифференцированную части [10, с.30]. Дифференцированная часть включает три раздела: интеграционный, профильный и организационный. Интеграционный раздел предусматривает изучение условий и содержания инклюзивного образования; профильный ориентирован на освоение особенностей организации обучения различных категорий детей с ОВЗ и изучение видов профессиональной деятельности разных специалистов. Организационный раздел обеспечивает, по мнению автора, проработку учебного материала в разных видах обучения (курсы, переподготовка, семинары), формах (лекции, практические, проблемные занятия, стажировки), с разной длительностью (от четырех до полутора тысяч часов), на разных уровнях (репродуктивный, активный продуктивный, творческо-проектировочный).

В представленной авторской позиции необходимо отметить противоречие между выделенными разделами и их содержанием. Интеграционный и профильный разделы включают содержательную

составляющую подготовки педагогов-психологов, тогда как организационный раздел ориентирован на формы работы с педагогами. На наш взгляд, выделение и структурирование разделов именно таким образом нарушает целостность и однопорядковость содержания подготовки.

Еще один подход к определению содержания подготовки педагогов-психологов к работе в области инклюзивного образования мы встречаем у группы исследователей из Череповецкого государственного университета (И.А. Букина, О.А. Денисова, О.Л. Леханова, В.Н. Поникарова). Эти исследователи утверждают, что подготовка должна иметь модульный характер и быть ориентирована на формирование:

- системы знаний об особенностях психофизического развития детей с ОВЗ;
- системы знаний о цели, задачах, содержании и технологиях инклюзивного образования;
- практических умений, связанных с анализом, проектированием и конструированием индивидуальной траектории развития ребенка включенного в инклюзивную образовательную среду;
- установок на взаимодействие субъектов инклюзивного образования;
- профессионально-важных качеств, направленных на развитие у педагога субъектной позиции в сфере инклюзивного образования как главного новообразования в структуре его профессиональной компетентности [7, с. 2].

Координатор инклюзивного образования московской гимназии № 1540 С.А. Розенблюм главным компонентом в подготовке педагогов-психологов к инклюзивной практике считает работу со смыслами: «никакое формальное следование технологии работы с особым ребенком не принесет результата, если не договориться о смыслах» [45, с. 59]. Договариваться о смыслах, по мнению автора, значит понимать структуру нарушения, особые потребности (в том числе и образовательные, и социальные), устанавливать доверительный контакт с ребенком, знать особенности включения в

инклюзивный процесс и особенности взаимодействия со сверстниками, уметь подбирать способы индивидуализированного обучения и т.п. Все это становится содержанием подготовки педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования.

Зарубежные исследователи указывают ряд следующих условий подготовки педагогов-психологов к инклюзивному образованию: модификация существующих программ подготовки, включение стратегии интерактивной педагогики и развитие у педагогических кадров организационно-управленческих навыков.

Так, исследования американского ученого J.-R. Kim посвящены анализу особенностей модификации программ профессионального образования в высшей школе. Автор описывает три типа программ (комбинированный, отдельный, общий профессиональный), два из которых (комбинированный и отдельный) содержат блоки специальных знаний в области инклюзии [9, с. 5]. Комбинированный тип программ объединяет курсы общей и специальной педагогики. Отдельный тип предполагает сохранение программ общей и специальной педагогики отдельно на нужном факультете. В заключении ученым сделан вывод о том, что в случае применения комбинированных программ у педагогов формируется не только положительное отношение к инклюзивному образованию, но и появляется знание о том, как его организовать в педагогической практике.

Кроме изменений в программе подготовки педагогов-психологов к инклюзии, по мнению K. Scorgie, следует использовать интерактивный комплекс упражнений, позволяющий моделировать и проживать участниками реальные жизненные ситуации. Например, педагоги-психологи могут выступить в качестве виртуальных родителей ребенка с ОВЗ либо разобрать конкретный случай и попробовать его «прожить». С точки зрения автора, стратегия интерактивной педагогики, связанная с погружением в обучение, позволяет приобрести более глубокое понимание проблемы семьи,

воспитывающей ребенка-инвалида, а, следовательно, настроиться на поддержку таких родителей и ребенка.

R.V. Chopra и N.K. French сравнивают подготовку педагогов-психологов к инклюзии с подготовкой исполнительного директора в бизнесе. Подготовка обеспечивает развитие следующих навыков: лидерства, сотрудничества, коммуникативных умений. Успешность подготовки и в целом адаптации учащихся к инклюзии проявляется в том случае, когда педагоги демонстрируют эти навыки в пяти ключевых функциональных сферах: планировании, сопровождении/поддержке, объяснении, сотрудничестве, супервизии коллег.

Аналогичные научные позиции мы встречаем и у M.J. Peterson, T.E. Smith. Но эти авторы в содержание подготовки кроме общепедагогических, специальных и эмоционально-интерактивных компонентов, включают еще и организационно-управленческий [2, с. 11]. Это, считают исследователи, позволяет целенаправленно и последовательно развивать у педагога-психолога способность гибко реагировать на особые образовательные потребности детей и находить альтернативные формы коммуникации с нетипичным ребенком.

Обобщая материалы исследований отечественных и зарубежных ученых, можно выделить несколько подходов к проектированию содержания подготовки педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования:

- выделение в основе подготовки мотивационно-ценностного компонента, формирующего ценностное отношение педагогов к инклюзивному образованию в целом и к детям с ОВЗ в частности;
- построение содержания подготовки на основе выделенных тенденций развития инклюзии в отечественной и зарубежной теории и практики;
- включение в содержание подготовки профессиональных задач, при решении которых у педагога формируется мотивационно-ценностная,

операционально-деятельностная и рефлексивно-оценочная готовность к работе в условиях инклюзивного образования;

- построение содержания в соответствии видами профессиональной деятельности (общими и специфическими), что позволяет придать подготовке практико-ориентированный характер и сформировать у педагогов операционально-деятельностные умения;

- модульное построение содержания профессиональной подготовки, включающее содержательный и организационный компоненты.

Резюмируя изложенное выше, сделаем выводы относительно модели подготовки педагогов-психологов.

1. Модель подготовки педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования включает содержательный и организационный компоненты. Построение содержания и определение технологии подготовки педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования должно опираться на результаты диагностики профессиональных затруднений педагогов. Это позволит своевременно устранить выявленные проблемы, связанные с осуществлением совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием.

2. Содержание подготовки определяется целью, которая заключается в развитии у педагогов-психологов профессиональной компетентности как интегральной характеристики, включающей специальные знания педагогов, их профессиональный и жизненный опыт и их педагогические ценности. При этом цель в логике концепции профессиональной компетентности обуславливает выбор задачного подхода к конструированию содержания и представляет собой совокупность профессиональных задач, конкретизированных в соответствии с тенденциями развития инклюзивного образования в РФ и за рубежом. При решении групп профессиональных задач у педагогов формируются готовность и способность к осуществлению нового для них направления профессиональной деятельности.

3. Организационный компонент модели подготовки представлен технологией подготовки педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования, которая рассматривается нами как системный способ организации совместной деятельности обучающихся (педагогов) и обучающего (преподавателя), позволяющий успешно формировать мотивационно-ценностную, операционально-деятельностную, рефлексивно-оценочную готовность к инклюзивной практике посредством решения профессиональных задач. Технология подготовки педагогов-психологов требует поэтапной реализации: погружение в деятельность, проблематизация, целеполагание и планирование, конструирование и реализация решения профессиональной задачи, рефлексия осуществленной деятельности.

4. Эффективным средством подготовки педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования являются гуманитарные технологии, которые представляют собой совокупность технологий, ориентированных на профессионально-личностное развитие педагогов и направленных на достижение поставленной цели. Применение гуманитарных технологий позволяет персонифицировать подготовку педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования, формировать у них ценностное отношение к детям с ОВЗ.

5. Конструирование модели подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования требует:

- модульного построения с учетом выявленных негативных и позитивных тенденций развития инклюзии;
- ориентации на формирование у педагогов профессиональной компетентности и нового профессионального опыта в области совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием;
- непрерывного сопровождения педагогов в практике организации инклюзивного образования;
- командного характера обучения;

- научно-методической поддержки педагогов посредством супервизии и наставничества.

Готовность педагога-психолога к инклюзивному образованию представляет собой интегральную, личностно-профессиональную характеристику педагога, отражающую ценностно-смысловые ориентации, знания и опыт, позволяющие успешно осуществлять педагогическую деятельность в условиях инклюзивного образования. Структура готовности включает в себя четыре компонента: мотивационный как совокупность ценностных ориентаций, смыслов и мотивов профессиональной деятельности, принятие ценностей инклюзивного образования; когнитивный как совокупность теоретических и методических знаний в сфере инклюзивного образования; действенный как совокупность аналитико-прогностических, проективных, коррекционно-педагогических и коммуникативных умений и навыков для реализации инклюзивного образовательного процесса; рефлексивный как совокупность профессионально-значимых качеств педагога инклюзивного образования: эмпатия, ответственность, рефлексия.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Организация и методы исследования готовности педагогов-психологов к инклюзивному образованию

Нами было проведено исследование формирования готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования.

Цель исследования – теоретическое обоснование, разработка и апробация комплексной программы как средства формирования готовности педагогов-психологов к инклюзивному образованию.

В качестве методик исследования применялись следующие: методика «Мотивация учения студентов педагогического вуза» С. А. Пакулиной, М. В. Овчинникова; методика диагностики уровней эмпатических способностей В.В. Бойко; методика «Интолерантность-толерантность» Л. Г. Почебут; тест социального интеллекта Гилфорда, многофакторный личностный опросник Кеттелла (16 РБ), методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потёмкиной; тест-опросник для измерения мотивации аффилиции А. Мехрабиана.

Психодиагностические методики представлены в приложении 1.

Исследование проводилось в течение года на базе Самарского социально-педагогического университета на факультете психологии.

Работа по исследованию готовности будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования проходила в несколько этапов.

На первом этапе исследования проводилось теоретическое исследование проблемы, изучение и анализ научной литературы по теме исследования. Была определена структура, показатели и уровни формирования готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе

инклюзивного образования. Были проанализированы государственные образовательные стандарты II и III поколения по подготовке педагогов-психологов и психологов образования (бакалавриат по направлению психолого-педагогическое образование).

Также на данном этапе определилась выборка участников исследования, ее составили студенты факультета психологии специальности «Педагогика и психология» дневного отделения 4 курса очного отделения в количестве 48 человек.

На втором этапе исследования была разработана и реализована программа формирования готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования, которая была реализована с экспериментальной группой студентов 4 курса. Программа разработана на основе результатов исследования и диагностики констатирующего этапа, а так же учета возрастных особенностей испытуемых.

На третьем этапе была проведена повторная диагностика студентов 4 курса – контрольной и экспериментальной группы. Посредством сравнительного анализа результатов исследования в контрольной и экспериментальной группах определены изменения готовности к работе в системе инклюзивного образования, которые произошли/не произошли в них. В результате была определена эффективность программы формирования готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования. Подробную характеристику диагностики компонентов готовности можно увидеть в таблице 1.

Таблица 1

Характеристика диагностики компонентов готовности

Компоненты готовности	Автор, название методики	Показатели сформированности готовности
Мотивационный компонент	«Мотивация учения студентов педагогического вуза» (С. А. Пакулина, М. В.	Социальная обусловленность учения

	Овчинников)	
	Методика диагностики социально-психологические установки личности в мотивационно-потребностной сфере (О.Ф. Потёмкина)	Преобладание просоциальных установок на альтруизм и труд
	Тест-опросник для измерения мотивации аффиляции А. Мехрабиана (М.Ш. Магомед-Эминов)	Стремление к людям (потребность в принятии)
Личностный компонент	Методика «Интолерантность-толерантность» Л. Г.Почебут	Толерантное отношение к людям, в особенности к детям с проблемами в развитии
	Многофакторный личностный опросник Кеттелла (16 PF)	Открытость: готовность к сотрудничеству, внимательность к людям. Эмоциональная стабильность: уверенность, постоянность, способность не бояться сложных ситуаций, эмоциональная устойчивость. Сознательность: выдержанность, решительность, обязательность, ответственность, готовность к действию, основательность, упорство в достижении цели, социальная нормированность. Самостоятельность: самоконтроль, сильная воля дисциплинированность, точность в выполнении социальных требований, хороший контроль за своими эмоциями.
Эмоционально-волевой компонент	Тест «Диагностика социальной эмпатии». Тест методика диагностики уровней эмпатических способностей (В.В. Бойко)	Высокий уровень развития эмпатии: идентификации и проникающей способности, рационального, эмоционального и интуитивного каналов.
Когнитивный компонент	Тест социального интеллекта Гилфорда	Способность понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими. Контактность, открытость, тактичность, доброжелательность и сердечность, тенденция к психологической близости в общении. Интересом к социальным проблемам,

		наличием потребности воздействовать на других и часто сочетается с развитыми организаторскими способностями.
--	--	--

Исследование структурных компонентов готовности педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования по предлагаемым методикам позволяет распределить всех исследуемых респондентов по уровням сформированности готовности, характеристика которых представлена в таблице 2.

Таблица 2

Уровни сформированности готовности

Уровни	Характеристика уровней сформированности готовности
Высокий	<p>Высокий уровень социального интеллекта, который позволяет понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими.</p> <p>Толерантное отношение к людям, в особенности к детям с проблемами в развитии. Личностные качества, способствующие продуктивному взаимодействию как с детьми с отклонениями в здоровье, так и с их нормально развивающимися сверстниками, такие как открытость, эмоциональная стабильность, сознательность, самостоятельность, самоконтроль, сильная воля.</p> <p>Высокий уровень развития эмпатии: идентификации и проникающей способности, рационального, эмоционального и интуитивного каналов.</p> <p>Социальная обусловленность учения; высокая когнитивная гибкость в учебной деятельности. Преобладание просоциальных установок на альтруизм и труд. Потребность в добром отношении с людьми.</p>
Средний	<p>Средний уровень социального интеллекта, способствующий хорошей адаптации, но недостаточный для построения точных суждений о поведении людей в тех или иных ситуациях. Личность сочетающие в себе качества как положительные, необходимые для успешного выполнения профессиональной деятельности: например открытость, эмоциональная стабильность, сознательность так и отрицательные: податливость, склонность к чувству вины, зависимость от группы, недостаток самоконтроля, индифферентность. Средний (не стабильный) уровень толерантности к людям, предполагающий скрытую интолерантность, что в критических ситуациях может перерасти в конфликт взаимоотношений.</p> <p>Средний уровень развития эмпатии, эмпатия на основании рационализации.</p> <p>Неустойчивость просоциальных установок (например сочетание ориентации на деньги и ориентация на альтруизм).</p> <p>Неустойчивая профессиональная мотивация, сочетающая в себе безвыходность в профессиональном выборе; формально-приспособительное учение и ориентацию на результат, стремление</p>

	устанавливать с людьми дружеские отношения.
Низкий	<p>Низкий уровень социального интеллекта, не позволяющий быстро и точно строить суждения о людях, понимать их невербальное поведение, прогнозировать реакции в различных обстоятельствах, что усложняет взаимоотношения с другими людьми.</p> <p>Отсутствие терпимости (интолерантность) в общении с людьми, в особенности имеющие отклонения в здоровье.</p> <p>Присутствуют такие качества личности, которые не способствуют успешному взаимодействию с детьми с отклонениями в здоровье: замкнутость, эмоциональная неустойчивость, податливость, склонность к чувству вины, зависимость от группы, недостаток самоконтроля, индифферентность.</p> <p>Низкий уровень развития эмпатии, неспособность к идентификации и проникающей способности, рационального, эмоционального и интуитивного каналов.</p> <p>Низкая мотивация учения и профессиональной деятельности, установка в профессии на деньги и престиж, отсутствие просоциальных установок, боязнь быть отвергнутым.</p>

Выделенные характеристики уровней сформированности готовности к работе в системе инклюзивного образования, безусловно, не являются исчерпывающими.

При этом следует отметить, что, несмотря на многообразие и вариативность психодиагностических методик, в настоящее время практически отсутствуют диагностические программы, позволяющие выявлять уровень готовности педагогов-психологов к работе с детьми с отклонениями в здоровье и их нормально развивающимися сверстниками, т.е. в условиях инклюзивного образования.

Вначале нами был проведен констатирующий этап, который проводился со студентами-психологами 4 курса, которые были распределены в контрольную и экспериментальную группы.

На констатирующем этапе нами решались следующие задачи:

1. Распределить по уровням сформированности готовности студентов-будущих педагогов-психологов контрольной и экспериментальной группы.
2. Сравнить результаты исследования в контрольной и экспериментальной группах, определив степень различия в результатах

исследования сформированности готовности к работе в системе инклюзивного образования.

Личностная готовность оценивалась с помощью методики «Интолерантность - толерантность» Л.Г. Почебут и многофакторного личностного опросника Кеттелла (16 PF). Оценка личностной готовности производилась по выделенным показателям: толерантное отношение к людям, в особенности к детям с проблемами в развитии и личностные характеристики, позволяющие эффективно осуществлять психолого-педагогическое сопровождение детей с отклонениями в здоровье. Рассмотрим более подробно каждый из показателей. При изучении показателя толерантности студенты-психологи были распределены по следующим группам:

I группа – низкий уровень толерантности;

II группа – средний уровень толерантности;

III группа – высокий уровень толерантности;

Результаты по данному тесту можно увидеть в таблице 3 и рисунке 1.

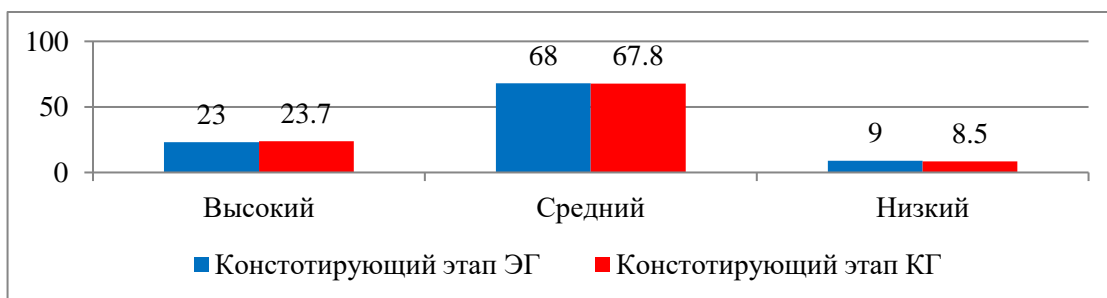


Рис. 1. Распределение студентов по группам в зависимости от показателя толерантное отношение к людям

Как видно на рисунке 1 – 23% и 23,7% исследуемых респондентов обладают высоким уровнем толерантности, качества необходимого для работы психолога как с детьми с отклонениями в здоровье, так и с их нормально развивающимися сверстниками. Данные студенты проявляют сдержанность и такт в общении с людьми, уважение к их индивидуальности, понимают и принимают их психологические особенности. 68% и 67,8% студентов обладают средним уровнем развития

данного качества, они терпеливо и тактично относятся к партнеру по общению, однако полностью принять и понять человека им сложно. Возникает опасность, что при работе с детьми с проблемами в развитии, особенно в критических ситуациях возникнет явление интолерантности, неприятия, что скажется как на налаживании контакта с ребенком, так и на качестве работы с ним. 9% и 8,5 студентов-психологов обладают низким уровнем толерантности, что говорит о неготовности работы в сфере «человек-человек», в особенности это касается системы инклюзивного образования.

Участвовавшие в исследовании студенты-психологи распределились по группам по показателю толерантного-интолерантного отношения, что можно увидеть в таблице 3.

Таблица 3

Распределение по группам в зависимости от уровня толерантности студентов-психологов контрольной и экспериментальной групп

Группы	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ Констатирующий этап	23	68	9
КГ Констатирующий этап	23,7	67,8	8,5

Как видно из таблицы распределения студентов-психологов по группам уровень развития толерантного отношения к людям в контрольной и экспериментальной группе показал однородность результатов в обеих группах.

Мы предполагаем, что это связано с тем, что толерантность как качество личности не развивается само по себе, как собственно нет прямой зависимости ее развития от изучаемых в вузе психологических дисциплин, а требует специально организованных занятий, например психологических тренингов.

Следующий показатель личностной готовности — личностные характеристики, позволяющие эффективно осуществлять психолого-

педагогическое сопровождение детей с отклонениями в здоровье, изучаемые при помощи многофакторного опросника Кеттелла, показал следующее распределение студентов-психологов по группам:

I группа – студенты, не обладающие личностными качествами, позволяющими эффективно работать в системе инклюзивного образования: замкнутость, эмоциональная неустойчивость, податливость, склонность к чувству вины, зависимость от группы, недостаток самоконтроля, индифферентность.

II группа – студенты-психологи сочетающие в себе качества как положительные, необходимые для успешного выполнения профессиональной деятельности: например открытость, эмоциональная стабильность, сознательность так и отрицательные: податливость, склонность к чувству вины, зависимость от группы, недостаток самоконтроля, индифферентность.

III группа – студенты, которые обнаружили в себе личностные качества, способствующие продуктивному взаимодействию как с детьми с отклонениями в здоровье, так и с их нормально развивающимися сверстниками, такие как открытость, эмоциональная стабильность, сознательность, самостоятельность, самоконтроль, сильная воля.

Результаты по данному тесту можно увидеть в таблице 4 и рисунке 2.

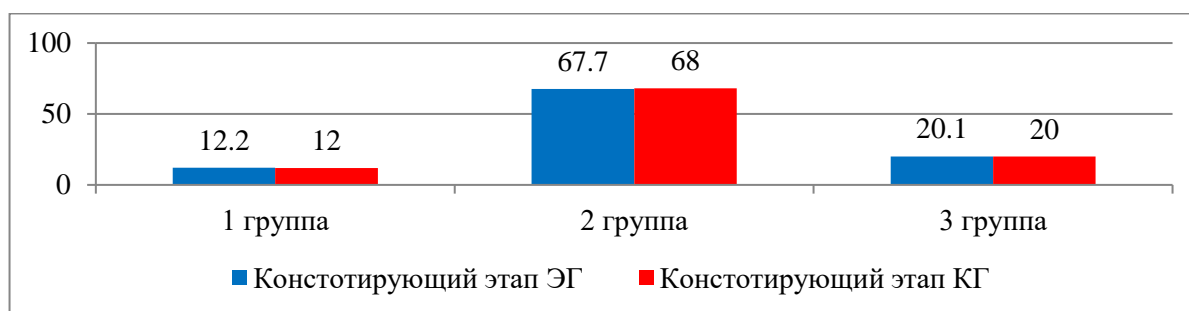


Рис. 2. Распределение студентов по группам в зависимости от показателя личностные качества, способствующие эффективной профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования

Как видно из рисунка 2, 20,1 % и 20% студентов обладают личностными качествами, которые способствуют эффективно выполнять деятельность психолога образования, в том числе и в системе инклюзивного образования. Данные студенты отличаются открытостью в отношениях, они готовы к сотрудничеству, внимательны к людям; эмоциональной стабильностью, что проявляется в уверенности в себе, постоянности, способности не бояться сложных ситуаций, эмоциональной устойчивости в критических ситуациях; сознательностью, т.е. выдержанностью, решительностью, обязательностью, ответственностью, готовностью к действию, основательностью, упорством в достижении цели, социальной нормированностью, самостоятельностью, высоким самоконтролем и сильной волей. 67,7% и 68 % студентов обладают личностью сочетающей в себе качества как положительные, необходимые для успешного выполнения профессиональной деятельности: например открытость, эмоциональная стабильность, сознательность так и отрицательные: податливость, склонность к чувству вины, зависимость от группы, недостаток самоконтроля, индифферентность.

Студенты этой группы в профессиональной деятельности имеют, как правило, не стабильные результаты работы, склонны проявлять эмоциональную нестабильность и неуравновешенность в трудных ситуациях, которые достаточно часто появляются, когда в классном коллективе обучаются дети с отклонениями в здоровье и их нормально развивающиеся сверстники. 12,2% и 12% студентов-психологов это обладатели качеств личности, которые не способствуют успешному взаимодействию с детьми с отклонениями в здоровье: замкнутость, эмоциональная неустойчивость, податливость, склонность к чувству вины, зависимость от группы, недостаток самоконтроля, индифферентность. Данная группа студентов не может успешно выполнять свою профессиональную деятельность, в особенности работать в системе инклюзивного образования.

Участвовавшие в исследовании студенты распределились по группам по данному показателю следующим образом (таблица 4).

Таблица 4

Распределение студентов-психологов по группам в зависимости от показателя личностные качества, способствующие эффективной профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования

Группы	1 группа	2 группа	3 группа
ЭГ Констатирующий этап	12,2	67,7	20,1
КГ Констатирующий этап	12	68	20

Как видно из таблицы сравнительный анализ результатов исследования в контрольной и экспериментальной группах показал однородность результатов в обеих группах. Развитие личностных качеств необходимых педагогу-психологу в работе в системе инклюзивного образования требует специально организованных занятий.

Эмоционально-волевой компонент психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования изучался при помощи теста «Диагностика социальной эмпатии» и методики диагностики уровней эмпатических способностей В.В. Бойко. Оценка эмоционально-волевого компонента готовности производилась по выделенным показателям: уровень развития эмпатии. Все исследуемые респонденты, согласно показателю - уровень развития эмпатии распределились по следующим группам:

I группа – студенты- психологи с высоким уровнем эмпатии;

II группа – студенты со средним уровнем эмпатии.

Результаты по данным тестам можно увидеть в таблице 5 и рисунке 3.

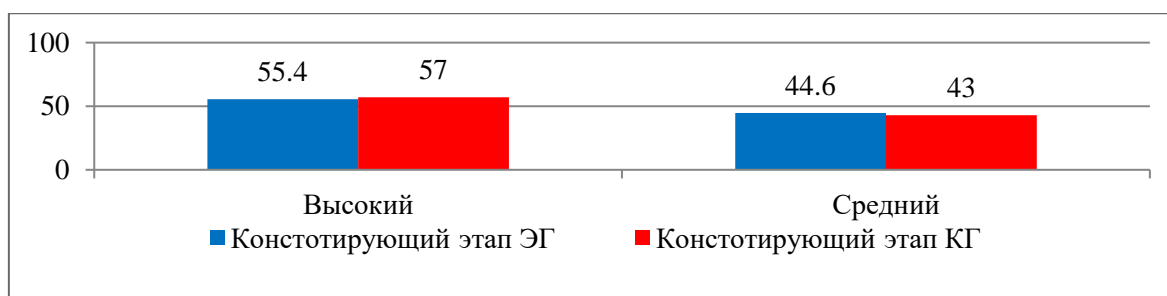


Рис. 3 Распределение студентов по группам в зависимости от показателя уровня развития социальной эмпатии

Социальная эмпатия, в частности сопереживание детям с проблемами в здоровье характерна для 55,4% и 57% исследуемых респондентов, данные студенты способны сопереживать и детям и старикам, страдающим животным и даже героям художественных произведений. Такая отзывчивость становится побудительной силой, направленной на оказание помощи, что особенно важно при работе с детьми с трудностями в развитии.; студентов со средним уровнем социальной эмпатии 44,6% и 43%. Они способны к сопереживанию, но понимание переживаний людей и эмоций животных, а также представления о вызвавших их причинах не достаточно точны, что в свою очередь влечет к недостаточному пониманию и сопереживанию проблемам родителей и детей сОВЗ.

Участвовавшие в исследовании студенты распределились по группам по данному показателю следующим образом (таблица 5).

Таблица 5

Распределение студентов-психологов ЭК и КГ по группам в зависимости от показателя уровня развития эмпатии

Группы	1 группа - высокий	2 группа - средний
ЭГ Констатирующий этап	55,4	44,6
КГ Констатирующий этап	57	43

Как видно из данной таблицы распределение студентов-психологов по группам по уровню развития эмпатии в контрольной и экспериментальной группе показал однородность результатов в обеих группах. Большинство

студентов-психологов обладают высоким уровнем эмпатических способностей, однако данные способности необходимо развивать на специально организованных занятиях.

Мотивационный компонент готовности будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования изучался при помощи методики «Мотивация учения студентов педагогического вуза» С.А. Пакулиной, М.В. Овчинникова, методики диагностики социально-психологические установки личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потёмкиной и теста-опросника для измерения мотивации аффилиции А. Мехрабиана (М.Ш. Магомед-Эминов). Оценка мотивационной готовности производилась по выделенным показателям: социальная обусловленность учения; преобладание просоциальных установок на альтруизм и труд и мотив стремление к людям. Рассмотрим результаты диагностики каждого показателя в отдельности.

Все исследуемые респонденты, согласно показателю - социальная обусловленность учения (методика «Мотивация учения студентов педагогического вуза» С.А. Пакулина, М.В. Овчинников), распределились по следующим группам:

I группа – студенты с низким уровнем социальной мотивации учения;

II группа – студенты со средним уровнем социальной мотивации учения;

III группа – студенты с высоким уровнем социальной мотивации учения. Результаты по данным тестам можно увидеть в таблице 6 и рисунке 4.

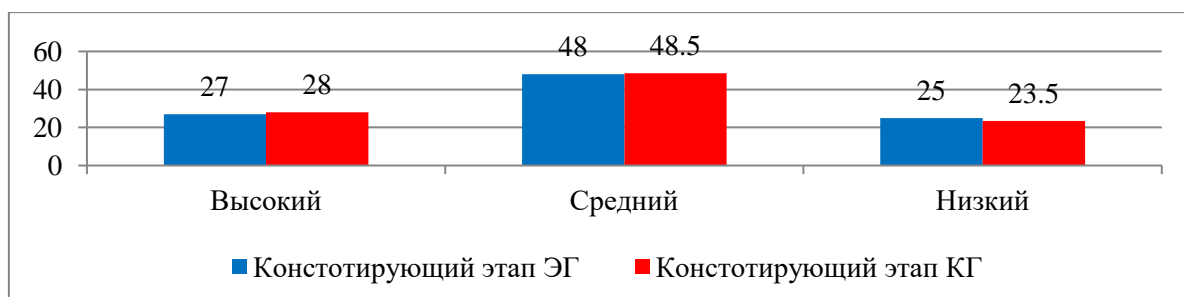


Рис. 4 Распределение студентов по группам в зависимости от показателя уровень социальной мотивации учения

Рисунок 4 наглядно иллюстрирует, что исследуемые студенты-психологи имеют недостаточную социальную мотивацию учения. Для группы студентов с низкой социальной мотивацией учения – 25% и 23,5% характерны мотивы не связаны с самим процессом учения, которые находятся вне учебной деятельности (не отставать от сокурсников, достичь уважения преподавателей, добиться одобрения окружающих, избежать осуждения и наказания, работать в частных организациях); тенденция к продолжению учебной деятельности исходя из присутствия внешнего подкрепления, зависимости от других; предпочтение отдается упрощенному и не требующего много времени учебному действию (предпочитают простые задания, то, что положено, чтобы получить оценку). Такие субъекты учения плохо приспосабливаются к вузовской среде и в вузовской системе обучения, имеют низкую мотивацию к работе по специальности и в частности с детьми с проблемами в развитии. 48% и 48,5% исследуемых респондентов имеют среднюю социальную мотивацию учения, это неустойчивая профессиональная мотивация, заключающаяся в безвыходности в профессиональном выборе либо в карьерном росте. 27% и 28% студентов-психологов имеют высокий уровень социальной мотивации учения. Данные студенты продуктивно адаптируются к вузовской среде и в вузовской системе обучения, имеют стойкую мотивацию к работе по специальности и в частности с детьми с ОВЗ.

Участвовавшие в исследовании студенты распределились по группам по данному показателю следующим образом (таблица 6).

Таблица 6

Распределение студентов-психологов по группам в зависимости от
показателя уровень социальной мотивации учения

Группы	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ Констатирующий этап	27	48	25
КГ Констатирующий этап	28	48,5	23,5

Сравнительный анализ результатов исследования социальной мотивации учения в контрольной и экспериментальной группе показал однородность результатов в обеих группах.

Мы можем предположить, что на мотивацию студентов-психологов оказывают влияние такие факторы универсальное стремление к знанию, целеустремленность учения, социальная обусловленность учения, безвыходность в профессиональном выборе; формально-приспособительное учение, которые могут меняться от курса к курсу в нелинейной зависимости.

Мотивация к учению, в том числе и социальная мотивация, которая предполагает стремление помогать детям с отклонениями в здоровье нуждается в специальной работе по ее формированию.

Показатель преобладание просоциальных установок на альтруизм, изучался при помощи методики диагностики социально-психологические установки личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потёмкина

Все исследуемые респонденты, согласно показателю – преобладание просоциальных установок на альтруизм, распределились по следующим группам:

I группа – студенты с выраженными просоциальными установками (установки на свободу, труд, альтруизм, установки на власть и эгоизм не выражены);

II группа – студенты с невыраженными просоциальными установками;

III – студенты с отсутствием просоциальных установок (яркое преобладание установок на эгоизм, деньги).

Результаты представлены на рисунке 5 и в таблице 7 .

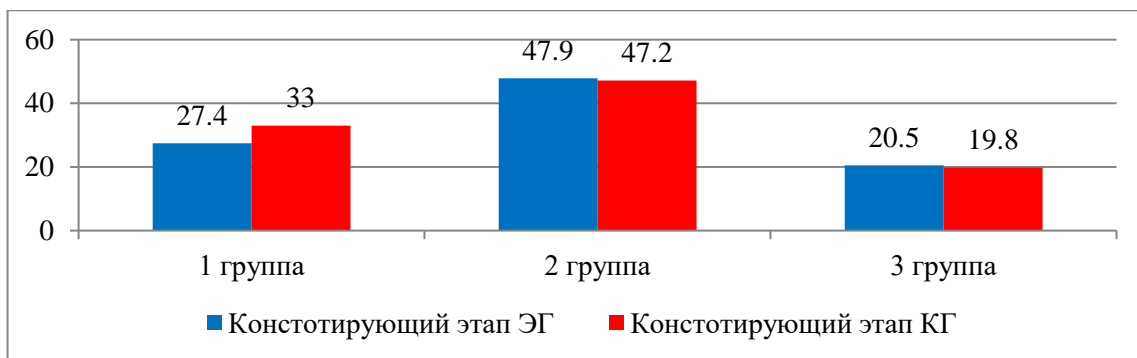


Рис.5. Распределение студентов по группам в зависимости от показателя просоциальных установок

Детальный анализ установок позволил, установить что, во всех группах наиболее выражена установка на свободу и наименее выражена установка на власть, что является характерным для данной возрастной группы.

У студентов с выраженным уровнем просоциальных установок более всего выражены установки на свободу, труд и деньги, то есть проявляется зрелая социальная позиция. Менее выражены установки на власть и эгоизм, что является благоприятным фактором для овладения будущей профессиональной деятельностью.

У студентов с невыраженными просоциальными установками сильны установки на альтруизм и свободу. При этом менее выражена направленность на труд, что может свидетельствовать о том, что студенты данной группы не рассматривают детей с отклонениями в развитии в качестве объекта, с которым они должны взаимодействовать как профессионалы. При этом они не стремятся к власти и деньгам, что может, является признаком социальной незрелости.

У студентов III группы с отсутствием просоциальных установок проявляются ориентация на свободу и эгоистические тенденции. Так как все остальные установки выражены значительно слабее, то можно подозревать противоречия характерные скорее для подросткового возраста, чем для студенческого, что не является благоприятным для осуществления

педагогической деятельности с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Участвовавшие в исследовании студенты-психологи распределились по группам по данному показателю следующим образом (таблица 7).

Таблица 7

Распределение студентов-психологов по группам в зависимости от показателя выраженность просоциальных установок

Группы	1 группа	2 группа	3 группа
ЭГ Констатирующий этап	27,4	47,9	20,5
КГ Констатирующий этап	33	47,2	19,8

Сравнительный анализ результатов исследования просоциальных установок в контрольной и экспериментальной группе показал однородность результатов в обеих группах.

Исследуемые респонденты, согласно показателю стремление к людям, который изучался при помощи теста-опросника для измерения мотивации аффилиции А. Мехрабиана (М.Ш. Магомед-Эминов) распределились по следующим группам:

I группа – студенты с низким уровнем развития мотива стремления к людям, это такие варианты как высокий уровень развития мотива «боязнь быть отвергнутым» в совокупности с низким уровнем развития мотива «стремление к людям» и низкий уровень развития обоих мотивов;

II группа – студенты со средним уровнем развития мотива стремления к людям, а также высокий уровень развития мотива «стремление к людям», сочетаемый с высоким уровнем развития мотива «боязнь быть отвергнутым»;

III группа – студенты с высоким уровнем развития мотива стремления к людям (высокий уровень развития мотива «стремление к людям», сочетаемый с низким уровнем развития мотива «боязнь быть отвергнутым»).

Результаты представлены на рисунке 6 таблице 8.

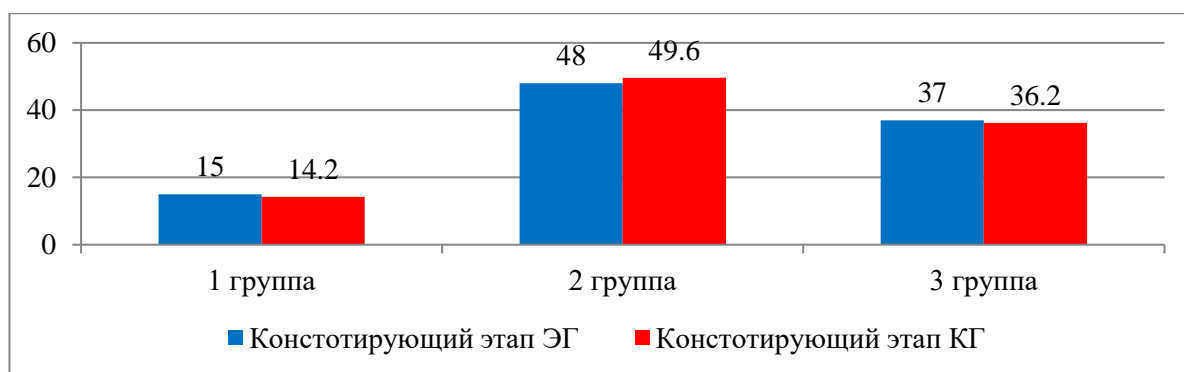


Рис.6. Распределение студентов по группам в зависимости от показателя мотивстремления к людям

Как видно из рисунка 6 15% и 14,2% студентов-психологов обладают низким уровнем развития мотива стремления к людям. Данные респонденты обладают таким сочетанием мотивов, как высокий уровень развития мотива «боязнь быть отвергнутым» в совокупности с низким уровнем развития мотива «стремление к людям», они активно избегают контактов с людьми, ищут одиночества. Низкий уровень развития обоих мотивов, который также характерен для этой группы студентов характеризует человека, который, живя среди людей, общаясь с ними, не испытывает от этого ни положительных, ни отрицательных эмоций и хорошо себя чувствует как среди людей, так и без них. Студенты данной группы не видят в человеческих взаимоотношениях главного смысла жизни, следовательно, им не подходят специальности педагогической и психологической направленности. 48% и 49,6 студентов это студенты с со средним уровнем развития мотива стремления к людям, а также с вариантом, когда высокий уровень развития мотива «стремление к людям», сочетается с высоким уровнем развития мотива «боязнь быть отвергнутым». В этом случае индивид, имеющий такое сочетание обоих мотивов, характеризуется сильно выраженным внутренним конфликтом между стремлением к людям и их избеганием, который возникает каждый раз, когда ему приходится встречаться с незнакомыми людьми, а также в конфликтных и критических ситуациях. Данной категории студентов-психологов не противопоказаны

профессии типа «человек-человек», но работа в системе инклюзивного образования может породить ряд внутренних конфликтов, что, безусловно, скажется на эффективности профессиональной деятельности. 37% и 36,2% - это студенты III группы для которых характерен высокий уровень развития мотива «стремление к людям», сочетаемый с низким уровнем развития мотива «боязнь быть отвергнутым». Такие профессионалы активно ищут контактов и общения с людьми, испытывая от этого в основном только положительные эмоции. Студенты, обладающие этой потребностью, не только постоянно стремятся к людям, и испытывает удовлетворение от эмоционально положительного общения с ними, но в человеческих отношениях видят один из главных смыслов жизни. Иногда эта потребность становится для них настолько значимой, что перевешивает остальные. Аффiliation для людей психологической профессии должна быть одной из главных потребностей и, по крайней мере, не уступать тем потребностям, удовлетворение которых, напротив, как-то разъединяет людей. Данная группа студентов наиболее оптимально соответствует профессии педагога-психолога, который будет работать в условиях инклюзивного образования.

Рассмотрим распределение студентов по показателю мотив стремление к людям (таблица 8).

Таблица 8

Распределение студентов-психологов контрольной и экспериментальной групп по группам в зависимости от показателя мотива стремления к людям

Группы	1 группа	2 группа	3 группа
ЭГ Констатирующий этап	15	48	37
КГ Констатирующий этап	14,2	49,6	36,2

Сравнительный анализ результатов исследования мотива стремления к людям в контрольной и экспериментальной группе показал однородность результатов в обеих группах.

Когнитивная готовность оценивалась с помощью теста социального интеллекта Гилфорда. Оценка когнитивной готовности производилась по выделенным показателям: способность понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими, общий уровень развития социального интеллекта (интегрального фактора познания поведения) определяется на основе композитной оценки. Все исследуемые респонденты, согласно показателям социального интеллекта по методике Гилфорда распределились по следующим группам:

- I группа – студенты с низким социальным интеллектом;
- II группа – социальный интеллект ниже среднего (среднеслабый);
- III группа – студенты со средним социальным интеллектом (средневыборочная норма);
- IV группа – социальный интеллект выше среднего (среднесильный);
- V группа – студенты с высоким социальным интеллектом.

Результаты по данному тесту можно увидеть в таблице 9 и рисунке 7.

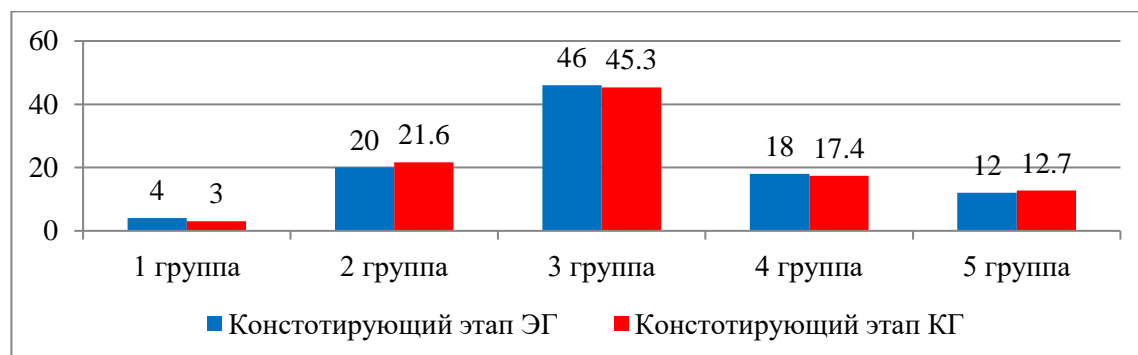


Рис. 7. Распределение студентов по группам в зависимости от показателя социального интеллекта

Как можно увидеть, большинство студентов обнаружило невысокий уровень развития социального интеллекта, это примерно 70% , из которых 24% студентов-психологов имеют низкий уровень социального интеллекта и уровень ниже среднего. Данные студенты могут испытывать трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет

взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации. В особенности не высокий социальный интеллект влияет на эффективность деятельности педагога-психолога, где быстро и точно строить суждения о людях в различных жизненных ситуациях, понимать их невербальное поведение является профессиональной компетенцией. Низкий уровень социального интеллекта будет способствовать снижению эффективности работы психолога в системе инклюзивного образования, там где необходимо точно оценивать поведение детей с отклонениями в здоровье, уметь предсказывать реакцию родителей их нормально развивающихся сверстников и т.д. Низкий уровень социального интеллекта может в определенной степени компенсироваться другими психологическими характеристиками (например, развитой эмпатией, некоторыми чертами характера, стилем общения, коммуникативными навыками), а также может быть скорректирован в ходе активного социально-психологического обучения. Только 30% студентов-психологов обладают высоким уровнем социального интеллекта (в основном это студенты старшекурсники). Они способны извлечь максимум информации о поведении людей, понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими, что способствует их успешной профессиональной деятельности в том числе и в учреждениях инклюзивного типа. Данные студенты обладают высоким уровнем коммуникативных способностей, им свойственны контактность, открытость, тактичность, доброжелательность и сердечность, тенденция к психологической близости в общении. Высокий социальный интеллект связан с интересом к социальным проблемам, наличием потребности воздействовать на других и часто сочетается с развитыми организаторскими способностями, что так необходимо при работе в системе инклюзивного образования.

Поскольку в исследовании участвовали студенты-психологи ЭК и КГ целесообразно рассмотреть их распределения по группам (таблица 9).

Таблица 9

Распределение по группам в зависимости от уровня социального
интеллекта студентов-психологов

Группы	1 группа	2 группа	3 группа	4 группа	5 группа
ЭГ Констатирующий этап	4	20	46	18	12
КГ Констатирующий этап	3	21,6	45,3	17,4	12,7

Сравнительный анализ результатов исследования уровня социального интеллекта в контрольной и экспериментальной группе показал однородность результатов в обеих группах.

В таблице 10 и рисунке 8 представлены результаты диагностики контрольной и экспериментальной групп готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования на констатирующем этапе.

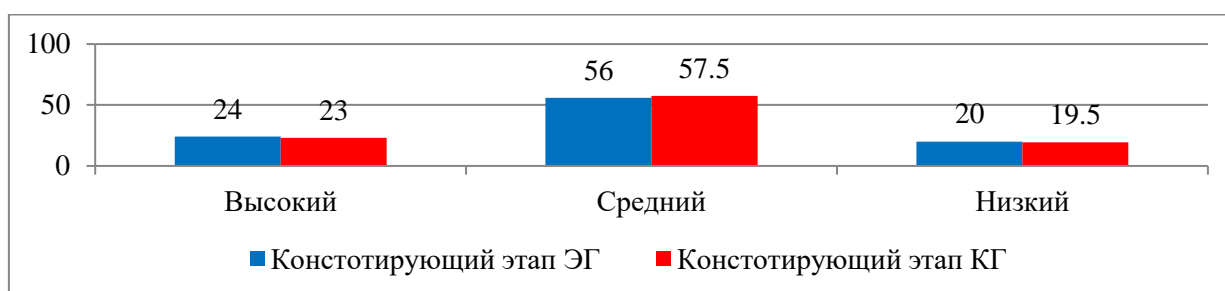


Рис. 8. Уровень сформированности готовности у студентов контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе.

Таблица 10

Уровни готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе
инклюзивного образования на констатирующем этапе

Группы	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ Констатирующий этап	24	56	20
КГ Констатирующий этап	23	57,5	19,5

Анализ результатов исследования показателей готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования позволил распределить исследуемых студентов-психологов по следующим уровням готовности.

Высокий уровень готовности характерен для 24% и 23%. Для данных студентов характерен высокий уровень социального интеллекта, который позволяет понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими. Студенты с высоким уровнем готовности проявляют толерантное отношение к людям, в особенности к детям с проблемами в развитии; обладают личностными качествами, способствующие продуктивному взаимодействию как с детьми с отклонениями в здоровье, так и с их нормально развивающимися сверстниками, такие как открытость, эмоциональная стабильность, сознательность, самостоятельность, самоконтроль, сильная воля. Так же для них характерен высокий уровень развития эмпатии: идентификации и проникающей способности, рационального, эмоционального и интуитивного каналов. В мотивации учения для них характерна социальная обусловленность учения; высокая когнитивная гибкость в учебной деятельности. Преобладание просоциальных установок на альтруизм и труд. Потребность в добром отношении с людьми.

Средний уровень готовности характерен для 56% и 57,5%. Для них характерен средний уровень социального интеллекта, способствующий хорошей адаптации, но недостаточный для построения точных суждений о поведении людей в тех или иных ситуациях, в особенности это касается детей с отклонениями в развитии которым свойственно рассогласованность вербального и невербального компонентов поведения. Студенты со средним уровнем готовности обладают как личностными качествами, необходимыми для успешного выполнения профессиональной деятельности: например, открытость, эмоциональная стабильность, сознательность так и такими

качествами, которые снижают эффективность работы психолога – податливость, склонность к чувству вины, зависимость от группы, недостаток самоконтроля, индифферентность. У данных респондентов наблюдается средний (не стабильный) уровень толерантности к людям, предполагающий скрытую интолерантность, что в критических ситуациях может перерасти в конфликт взаимоотношений. Скрытая интолерантность может проявляться в ситуации неприятия ребенка с отклонениями в здоровье как самим психологом, так и другими субъектами образовательного процесса. Так же для них характерен средний уровень развития эмпатии, чаще всего это эмпатия на основании рационализации; неустойчивость просоциальных установок (например сочетание ориентации на деньги и ориентация на альтруизм). Неустойчивая профессиональная мотивация, сочетающая в себе безвыходность в профессиональном выборе; формально-приспособительное учение и ориентацию на результат, стремление устанавливать с людьми дружеские отношения.

Низкий уровень готовности характерен для 20% и 19,5%. Данные респонденты обладают низким уровнем по всем исследуемым критериям: низкий уровень социального интеллекта, не позволяющий быстро и точно строить суждения о людях, понимать их невербальное поведение, прогнозировать реакции в различных обстоятельствах, что усложняет взаимоотношения со всеми субъектами образовательного процесса инклюзивной школы; отсутствие терпимости (интолерантность) в общении с людьми, в особенности имеющие отклонения в здоровье; низкий уровень развития эмпатии, неспособность сочувствовать и сопереживать детям с отклонениями в здоровье и их родителям; низкая мотивация учения и профессиональной деятельности, установка в профессии на деньги и престиж, отсутствие просоциальных установок, боязнь быть отвергнутым. У данных респондентов присутствуют такие качества личности, которые не способствуют успешному взаимодействию с детьми с отклонениями в здоровье: замкнутость, эмоциональная неустойчивость, податливость,

склонность к чувству вины, зависимость от группы, недостаток самоконтроля, индифферентность. Студентам с низким уровнем готовности не рекомендуется избирать полем своей профессиональной деятельности образовательные учреждения, в особенности в системе инклюзивного образования.

Таким образом, изучение готовности студентов психолого-педагогической специальности выявило невысокий в среднем значении уровень готовности к работе с детьми с проблемами в развитии. Данное обстоятельство требует разработки системы подготовки специалистов, которые смогли бы работать в системе инклюзивного образования.

2.2. Реализация комплексной программы формирования готовности педагогов-психологов к инклюзивному образованию «Педагог-психолог в инклюзивном образовании»

Проблема формирования готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования не может быть решена только при помощи дисциплин, определенных Госстандартом специальности «Педагогика и психология». Данное обстоятельство говорит о необходимости введения в учебный процесс работы по подготовке педагогов-психологов основанной на принципах поэтапности реализации формирующей программы:

1 этап – формирование личностного, мотивационного и эмоционально-волевого компонентов посредством психолого-педагогического тренинга;

2 этап – формирование когнитивного компонента на основе элективного курса;

3 этап – закрепление сформированных на предыдущем этапе качеств необходимых для психолого - педагогического сопровождения детей с ОВЗ в инклюзивной школе на практике.

Интегративное воздействие на всех субъектов инклюзивного образовательного пространства с выделением приоритетных направлений работы (работа с родителями ребенка с ОВЗ, взаимодействие с классным руководителем ребенка с ОВЗ, работа по адаптации ребенка с ОВЗ в школе), творческое сотрудничество в диаде студент-преподаватель (совместная научно-исследовательская работа, как в научном кружке, так и вне его, курирование школ, где обучаются дети с ОВЗ).

Задачи программы предусматривают:

- 1) Формирование толерантного отношения к детям с особенностями здоровья и их родителям, развитие профессионально важных качеств личности необходимых для работы в системе инклюзивного образования (готовность к сотрудничеству, эмоциональная стабильность, сознательность, самостоятельность, рефлексия);
- 2) Формирование мотивации работы с детьми с отклонениями в здоровье, социальных мотивов учения;
- 3) Развитие эмпатических способностей, формирование установки принятия детей с особенностями в здоровье;
- 4) Формирование представлений о системе инклюзивного образования, задачах, методах и средствах психолого-педагогического сопровождения и на данной основе формирование и развитие когнитивной готовности к работе психолога в данной образовательной системе.

Поскольку компоненты готовности находятся во взаимосвязи мы предполагаем, что мотивационный, эмоциональный и личностный компоненты являются основой для формирования и развития когнитивного компонента, и программа формирования готовности строится в несколько этапов.

I этап включает формирование мотивационной готовности студентов-психологов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования, эмпатийного отношения к данным детям, их родителям (эмоциональный компонент); формирование и развитие

системы профессионально значимых качеств личности (толерантность, эмпатическое принятие, эмоциональная стабильность, сознательность, самостоятельность, самоконтроль) для работы психолога в системе инклюзивного образования. На данном этапе реализуется психолого-педагогический тренинг.

Психолого-педагогический тренинг состоит из 11 полуторачасовых занятий, что в целом составляет 20 академических часов. Предлагаемый тренинг может проводиться в двух режимах: как самостоятельный профессиональный психолого-педагогический тренинг, а также быть интегрированным в программы специальных дисциплин (дисциплина специального цикла «Психологические тренинги», реализуемая на 4 курсе специальности «Педагогика и психология»).

Задачи психолого-педагогического тренинга по подготовке будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования заключается в:

1. Формирование эмпатии и толерантного отношения к детям с проблемами в развитии и их родителям;
2. Формирование мотивации аффилиации, мотивации достижения высоких результатов в работе с детьми с особенностями в здоровье и уверенность в собственных силах;
3. Обучение обобщать сформированные адекватные формы и способы взаимодействия с детьми с проблемами в развитии, их родителями, родителями нормально развивающихся сверстников и классным руководителем;
4. Способствовать переносу приобретенного позитивного опыта в психолого-педагогическую практику

При реализации психолого-педагогического тренинга использовались следующие принципы:

1. Принцип активности участников предполагает включенность в интенсивное взаимодействие с другими членами группы.

2. Принцип исследовательской (творческой) позиции является одним из ведущих принципов психолого-педагогического тренинга. Этот принцип пересматривает традиционно сложившиеся отношения между руководителем занятий, выступающим обычно в авторитарной роли источника и ретранслятора знаний, и аудиторией, которая выполняет пассивную роль получателя этих знаний.

3. Принцип объективации поведения позволяет перевести поведение участников с импульсивного уровня на объективированный, на котором возможны изменения поведения в процессе тренинга.

4. Принцип партнерского или субъект-субъектного общения подразумевает такое общение, при котором учитываются интересы других участников взаимодействия, а также их чувства, эмоции, переживания.

5. Принцип «здесь и теперь» состоит в ограничении группового взаимодействия, групповой дискуссии событиями, происходящими «здесь и теперь», то есть, в данный момент, в данной группе, с тем, чтобы предотвратить доступ информации, имеющей тенденцию увести мысль участников в область общих рассуждений, имеющих малую ценность для всех.

6. Принцип персонификации высказываний. Смысл его заключается в отказе от безличных речевых форм, распространенных в повседневном общении и помогающих скрывать истинную позицию высказывающегося, с целью избежать неудобных моментов в общении, конфликтных ситуациях с партнером.

7. Принцип акцентирования языка чувств. Суть принципа акцентирования языка чувств выражается в привлечении внимания к своим собственным эмоциональным состояниям и их проявлении, а также к эмоциональным состояниям партнеров и, при осуществлении обратной связи, наиболее полного их вербального выражения.

8. Принцип самодиагностики, провоцируемой группой для каждого из участников и руководителя, заключается в рефлексии участниками

тренинга своих действий, поступков, основывается на самовосприятии личности, которая видит себя через соотнесение с другим человеком; результатом своей деятельности; восприятие своих внутренних состояний, своего внешнего облика, себя другими людьми.

9. Принцип вариативности подразумевает внесение в план проведения тренинга корректив в зависимости от особенностей участников группы, специфики проблем, требующих разрешения. Вследствие чего составить универсальную программу не представляется возможным.

10. Принцип трансформации профессионального образа мира участника в двух направлениях:

а) как движение профессионального мышления, которое обеспечивается новообразованиями, в том числе и продуктами мыслительной деятельности в виде найденных решений, знаний о себе (в этом случае образ мира расширяется «изнутри», за счет включения продуктов мыслительной деятельности);

б) как противоположный по своей направленности процесс, когда некие знания, обретаемые субъектом со стороны участников группы, вписываясь в образ мира, становятся ценными, расширяют его и создают возможность для перестройки ранее найденных решений.

Методы, используемые во время проведения психолого-педагогического тренинга: групповая дискуссия, ролевые игры, метод кейсов, психогимнастика.

Основные этапы и содержание психологических тренингов можно посмотреть в таблице 11.

Таблица 11

Основные этапы программы психолого-педагогического тренинга

Этап программы	Кол-во занятий	Задачи	Средства и методы
----------------	----------------	--------	-------------------

1. Ориентировочный	1	1. Установить эмоционально-позитивный контакт со студентами 2. Ознакомить с нормами, правилами поведения тренинговых занятий 3. Формировать чувство принадлежности к группе	1. Игры и упражнения на знакомство 2. Средства и приемы, направленные на формирование чувства принадлежности к группе.
1. Основной	8	1. Формировать эмпатическое принятие ребенка с ОВЗ 2. Формирование толерантного отношения к детям с проблемами в развитии и их родителям 3. Формировать мотивацию аффилиации, мотивацию достижения высоких результатов в работе с детьми с проблемами в развитии и уверенность в собственных силах 4. Обучать эффективным техникам взаимодействия с детьми с ОВЗ и их сверстниками; родителями	1. Направленные ролевые игры. 2. Ролевые игры 3. Решение Педагогических ситуаций 4. Дискуссия 5. Упражнения, направленные на развитие эмпатии, толерантности 6. Релаксационные техники
3. Обобщающе-закрепляющий	2	1. Обобщить сформированные адекватные формы и способы взаимодействия с детьми с проблемами в развитии 2. Способствовать переносу приобретенного позитивного опыта в психолого-педагогическую практику	1. Игровые упражнения на развитие эмпатии и коммуникативных навыков 2. Проигрывание педагогических ситуаций 3. Дискуссия

Тематический план психолого-педагогического тренинга представлен в приложении 2.

На II этапе проходит формирование когнитивного компонента психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования. На основе сформированной на I этапе мотивации к работе с детьми с особенностями в здоровье, эмпатийного отношения к ним, сформированных профессионально значимых качеств строится работа по формированию представлений о работе с детьми с особенностями в здоровье в системе инклюзивного образования, компетенции по реализации психолого-педагогического сопровождения

ребенка с ОВЗ в системе инклюзивного образования в единстве приоритетных направлений (работа по адаптации ребенка с ОВЗ, работа с родителями детей с ОВЗ и взаимодействие с классным руководителем). С этой целью реализуется элективный курс «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в инклюзивном образовании».

Основной целью курса «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в инклюзивном образовании» является подготовка будущих педагогов-психологов к осуществлению психолого-педагогического сопровождения детей с отклонениями в здоровье в инклюзивной школе. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующую систему задач:

- изучить проблемы и особенности становления инклюзивного образования;
- ознакомить со схемой диагностического обследования детей с проблемами в развитии различных категорий;
- владеть методами психолого-педагогической коррекции отклонений в развитии детей различного возраста;
- уметь разработать программы и рекомендации для классных руководителей, педагогов, родителей по принятию ребенка с отклонениями в развитии;
- уметь составлять программы адаптации детей с отклонениями в здоровье в массовой школе;
- закрепить полученных теоретических знаний и применение их на практике.

Для решения поставленных задач студентам-психологам предлагается использование комплекса методов: системного, теоретического и практического моделирования; анализа научной литературы, нормативно-правовых актов, программно-методических материалов; сравнительно-сопоставительного, логического, ретроспективного; вопросно-диагностических (анкетирование, интервьюирование, беседа, тестирование,

оценивание, обобщение независимых характеристик); наблюдений (прямое, косвенное, включенное наблюдение, самонаблюдение); праксиметрических (анализ продуктов деятельности детей и педагогов, социальных педагогов, психологов, клинических психологов, физиологов, нейропсихологов).

На изучение дисциплины «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в инклюзивном образовании» отводится 100 часов, из которых аудиторных - 42 часов (лекций - 22 часов, семинарских/практических занятий - 20 часов), самостоятельная работа студентов предполагает 58 часа. Дисциплина изучается в X семестре и в качестве формы отчетности предусматривает зачет (защита проектов). Учебно-тематический план с перечнем изучаемых разделов и тем представлен в таблице 12.

Таблица 12

Учебно-тематический план курса «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями»

№ п/п	Наименование разделов и тем	Количество часов по видам занятий		
		ЛК	ПЗ	СРС
Раздел I. Теоретические основы работы в системе инклюзивного образования				
Тема 1	Понятие «инклюзивного образования». История инклюзивного образования	1		2
Тема 2	Проблемы становления инклюзивного образования в России		2	2
Тема 3	Содержание и функции педагога-психолога при работе в инклюзивной школе			
Раздел II. Диагностическая и коррекционно-развивающая работа с детьми с проблемами в развитии				
Тема 4	Принципы диагностики в специальной психологии	2		2
Тема 5	Особенности диагностики детей при различных видах дизонтогенеза.	2		4
Тема 6	Принципы коррекционно-развивающей работы с детьми с проблемами в развитии	2		4
Тема 7	Психокоррекционные технологии в работе с детьми с различными видами дизонтогенеза	2	2	4
Тема 8	Особенности применения психокоррекционных техник при работе с детьми с различными видами дизонтогенеза	2	2	4
Раздел III. Особенности консультативной и просветительской работы с родителями детей				

с отклонениями в здоровье				
Тема 9	Психологические особенности семей, имеющих детей с трудностями в развитии	2	2	2
Тема 10	Консультативная работа с родителями, как часть психолого-педагогического сопровождения детей с проблемами в развитии		2	6

Продолжение таблицы 12

Тема 11	Просветительская работа педагога- психолога с родителями, воспитывающих детей с трудностями в развитии		2	4
Раздел IV Психолого-педагогическое сопровождение классного руководителя класса с «инклюзивным» ребенком				
Тема 12	Понятие «психолого-педагогического сопровождения классного руководителя»	. 2		2
Тема 13	Консультативная и просветительская работа с классным руководителем, как часть психолого-педагогического сопровождения детей с отклонениями в здоровье		2	6
Тема 14	Методы и средства формирования у классного руководителя компетенций по работе с «инклюзивным» ребенком	2	2	4
Раздел V. Профилактическая работа и адаптация детей с отклонениями в здоровье				
Тема 15	Особенности адаптации детей с особенностями в здоровье в массовой школе	2	2	5
Тема 16	Особенности профилактической работы трудностей в развитии.	2	2	5

Курс охватывает достаточно широкий диапазон тем, начиная с основ работы с детьми с проблемами в развитии, их диагностики и заканчивая рассмотрением особенностей коррекционно-развивающей, профилактической и адаптационной работы с данной категорией детей. Особое внимание уделяется практическим аспектам работы психолога с родителями детей с отклонениями в здоровье, классным руководителем.

Построение данного курса стало инновационным, поскольку используется метод кейс-технологий, обеспечивающий самостоятельную работу каждого и возможность осуществления контроля собственных знаний, что позволило студентам-психологам убедиться в необходимости приобретенных знаний, их целесообразности и возможности использования в будущей профессиональной деятельности.

III этап – закрепляющий. На данном этапе реализуется комплексная психолого-педагогическая практика в образовательных учреждениях комбинированного типа. На практике в данном виде школ у студентов завершается формирование мотивации, эмпатии и профессионально значимых качеств личности необходимых для работы с детьми с ОВЗ. Студенты получают возможность реализовать на практике полученные профессиональные компетенции необходимые для работы в инклюзивном образовательном учреждении, студенты реализуют основные виды деятельности школьного психолога с детьми с ОВЗ и их нормально развивающимися сверстниками в системе инклюзивного образования.

Практическим применением полученных знаний, умений и навыков стало прохождение комплексной психолого-педагогической практики в массовых средних общеобразовательных учреждениях комбинированного типа, предусмотренной Госстандартом, где студенты получают возможность реализовать основные виды деятельности школьного психолога с детьми с ОВЗ в системе инклюзивного образования. Задания по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ были интегрированы в программу комплексной психолого-педагогической практики студентов 4 курса. Данные задания охватывают все приоритетные направления деятельности психолога в инклюзивной школе: работа с родителями, воспитывающих ребенка с проблемами в здоровье, работа с классным руководителем и работа по адаптации детей с ОВЗ (таблица 13).

Таблица 13

Задания комплексной психолого-педагогической практики в
комбинированных образовательных учреждениях

№ п/п	Задания	Кол-во часов		
		в ВУЗе	на базе практики	СР
1	Изучение контингента комбинированной школы.		2	
2	Описание индивидуальной траектории обучения		2	

	(на примере одного ребенка).			
3	Диагностика и составление психолого-педагогической характеристики на ребенка с отклонениями в здоровье		2	2
4	Разработка рекомендаций для родителей, воспитывающих ребенка с отклонениями в здоровье	1	1	4
5	Составление рекомендаций классному руководителю, педагогам по адаптации и работе с ребенком с отклонениями в здоровье	1	1	4
6	Составление конспекта мероприятий (занятий) по адаптации ребенка с отклонениями в здоровье (2 конспекта)	2	2	2

В продолжение работы по формированию готовности будущих педагогов-психологов к работе с детьми с проблемами в развитии стала работа отдельных студентов в проблемной группе. Проблемная группа выступает одним из средств организующим научно-исследовательскую и самостоятельную работу студентов, где реализуется интеллектуальный потенциал личности. Самостоятельная работа в проблемной группе является эффективным средством формирования у студенческой молодежи научно-исследовательских умений, которые должны образовать основу их будущей эффективной работы.

Проблемная группа «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ» позволит будущим психологам получить необходимые знания, умения и навыки для работы с детьми с проблемами в развитии в условиях интеграции и инклюзивного образования. Основной целью в работе данной проблемной группы является подготовка студентов-психологов к осуществлению психолого-педагогического сопровождения детей с отклонениями в здоровье в процессе инклюзивного образования.

В процессе исследовательской деятельности студенты имеют возможность самостоятельно увидеть и сформулировать проблему; выдвинуть гипотезу, найти и предложить способ ее проверки; собрать экспериментальные данные, проанализировать их, предложить методику их обработки; сформулировать выводы и увидеть возможности практического

применения полученных результатов и проблему в целом (все аспекты и этапы ее решения). Коллективная работа позволяет студентам определить меру личного участия в решении проблемы.

План работы проблемной группы «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ» отражен в таблице 14.

Таблица 14

План работы проблемной группы на учебный год

Месяц	Направление деятельности
сентябрь	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ознакомление с деятельностью проблемной группы, целями и задачами на учебный год. 2. Определение приоритетных направлений исследования. 3. Обсуждение тематики и содержания докладов, рефератов и исследований студентов. 4. Круглый стол по обсуждению актуальности и определению проблематики исследования.
ноябрь	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обучение студентов навыкам постановки и проведения самостоятельных научных исследований. 2. Научный диспут на темы: <ul style="list-style-type: none"> - Факторы, влияющие на возникновение аномалий в развитии в современном обществе, роль образования в коррекции и профилактике трудностей в развитии - проблемы инклюзивного образования и интеграции детей с проблемами в развитии в массовые общеобразовательные учреждения: плюсы и минусы 3. Анализ анамнезов и индивидуальных карт развития детей с проблемами в развитии; построение структуры дефекта, определение направлений работы и путей коррекции.
февраль	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обучение методам самостоятельной работы в оболочке МОУ СОШ. 2. Проведение мастер-класса по нейропсихологической диагностике ребенка с трудностями в обучении на базе МОУ СОШ и построению первичного заключения 3. Выступления с докладами: <ul style="list-style-type: none"> - Основные направления психокоррекционной работы по профилактике дезадаптации. 4. Обсуждение организации и участия в Научной весне.
март	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обсуждение результатов практики в МОУ СОШ комбинированного типа 2. Разработка системы шефской помощи образовательным учреждениям обучающим детей с проблемами в развитии
апрель	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методология научного исследования. 2. Обсуждение и рекомендация статей и тезисов студентов для публикаций в сборниках конференций. 3. «Мозговой штурм» предложенных студентами программ адаптации и проектов по работе с классными руководителями и родителями детей с

	отклонениями в здоровье 4.Обсуждение участия в Научной весне.
май	1.Обсуждение и оформление научных публикаций по темам исследования. 2.Обучение оформлению грантовых исследовательских проектов. 3 .Подведение итогов работы проблемной группы.

Работа студентов в проблемной группе по проблеме сопровождения детей с ОВЗ нашла свое отражение в научно-исследовательской деятельности: публикация статей по данной проблематике, участие в олимпиадах. Студенты готовят буклеты, настенные газеты по психолого-педагогическому просвещению родителей детей с проблемами в развитии. Подготовленные студентами материалы размещаются в дошкольных образовательных учреждениях коррекционного типа, средних образовательных школах комбинированного типа и МОУ СОШ, имеющих классы коррекции, компенсации и выравнивания. Буклеты и газеты содержат информацию по воспитанию детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью, по организации режима дня и оздоровительных мероприятий для детей с ослабленным здоровьем, игры и упражнения на развитие высших психических функций т.д.

2.3. Оценка эффективности комплексной программы формирования готовности педагогов-психологов к инклюзивному образованию «Педагог-психолог в инклюзивном образовании»

С целью выявления эффективности программы подготовки педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования была проведена повторная диагностика всех компонентов формирования готовности на контрольном этапе в контрольной и экспериментальной группе. Для ее достижения нами проводилась оценка статистической достоверности различий показателей психологического исследования студентов контрольной и экспериментальной групп с помощью методов математической статистики стандартного статистического пакета MSExcel,

для определения значимости различий внутри выборок использован критерий Стьюдента. Анализ результатов контрольного эксперимента осуществлялся в следующих направлениях:

1) выявление особенностей формирования психолого-педагогической готовности в целом и ее отдельных структурных компонентов у студентов-психологов контрольной и экспериментальной групп до и после реализации комплексной программы;

2) определение взаимосвязи компонентов формирования (был ли корреляционный анализ?) готовности будущих педагогов-психологов и их чувствительности к влиянию комплексной программы;

3) сравнительный анализ динамики развития готовности в контрольной с результатами исследования готовности в экспериментальной группе после реализации комплексной программы.

Результаты психологического исследования студентов, будущих педагогов-психологов, на контрольном этапе описывались в соответствии с показателями сформированности структурных компонентов психолого-педагогической готовности к работе в системе инклюзивного образования.

Личностная готовность. Оценка личностной готовности производилась по выделенным показателям: толерантное отношение к людям, в особенности к детям с проблемами в развитии и личностные характеристики, позволяющие эффективно осуществлять психолого-педагогическое сопровождение детей с отклонениями в здоровье.

Результаты сравнительного анализа по показателю толерантное отношение к людям до и после начала исследования в контрольной и экспериментальной группах можно увидеть в таблице 15 и рисунке 9.

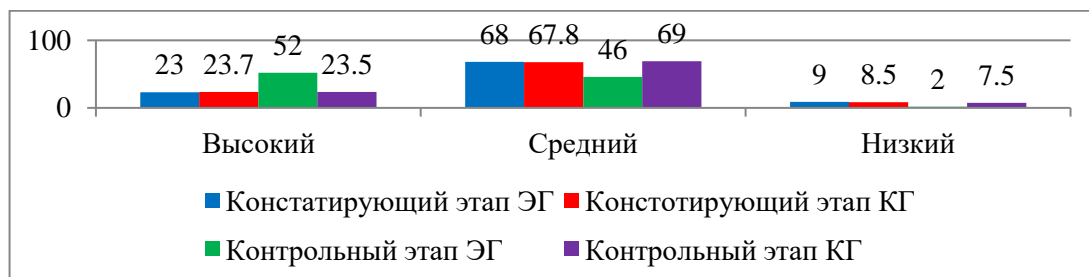


Рис. 9. Сравнительный анализ распределение студентов контрольной и экспериментальной групп в зависимости от показателя толерантное отношение к людям на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Как видно из рисунка 9 на контрольном этапе эксперимента произошла существенная динамика данного показателя. Уровень толерантности повысился у 35% респондентов, уменьшилась количество студентов с низким и средним показателями толерантности и увеличение высокого уровня толерантного отношения к людям в сравнение с данными на начало эксперимента.

Таблица 15

Распределение по группам в зависимости от уровня толерантности студентов-психологов контрольной и экспериментальной групп

Группы	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ Констатирующий этап	23	68	9
КГ Констатирующий этап	23,7	67,8	8,5
ЭГ Контрольный этап	52	46	2
КГ Контрольный этап	23,5	69	7,5

Как видно из данной таблицы на контрольном этапе эксперимента у студентов экспериментальной группы произошли значительные изменения в уровне толерантного отношения к людям. Тогда как в контрольной группе значимых статистических различий обнаружено не было. Таким образом, на данный показатель могла оказать влияние только реализованная на формирующем этапе программа формирования психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования.

Следующий показатель личностной готовности, по которому проходил сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов - личностные характеристики, позволяющие эффективно осуществлять

психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, изучаемые при помощи факторного опросника Кеттелла. Данные результаты можно увидеть в таблице 16 и рисунке 10.

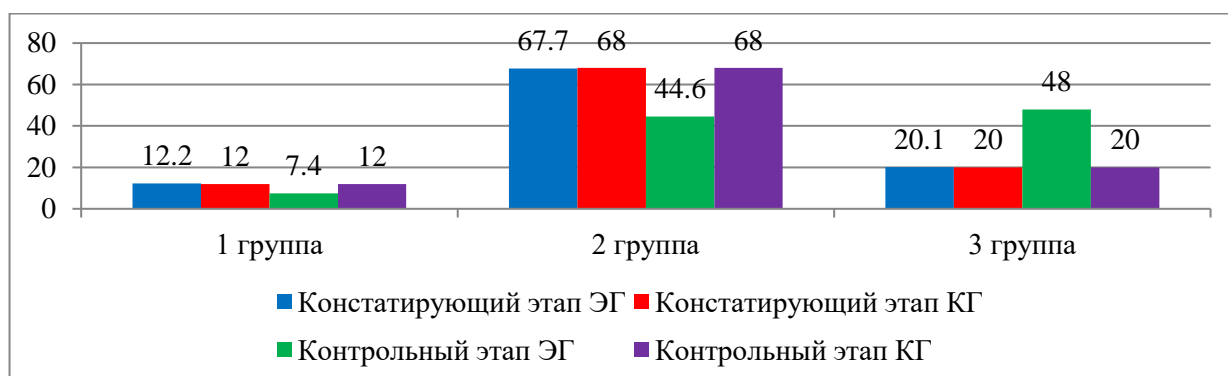


Рис. 10. Сравнительный анализ распределения студентов экспериментальной и контрольной групп по группам в зависимости от показателя личностные качества, способствующие эффективной профессиональной деятельности в системе инклюзивного образования на констатирующем и контрольном этапах

Как видно из рисунка 10 – 48% респондентов экспериментальной группы стали обладать личностными качествами, которые способствуют эффективно выполнять деятельность психолога образования в том числе и в системе инклюзивного образования. Более чем у 32% студентов улучшился данный показатель. Студентов 3 группы стало больше почти на 28%, тогда как количество респондентов 1 группы (низкий уровень) снизилось на 4,8%.

Чтобы проследить значимость статистических различий в контрольной экспериментальной группах рассмотрим таблицу 16.

Таблица 16

Распределение студентов-психологов контрольной и экспериментальной групп в зависимости от показателя личностные качества, способствующие эффективной профессиональной деятельности в системе инклюзивного образования на констатирующем и контрольном этапах

Группы	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ Констатирующий этап	12,2	67,7	20,1

КГ Констатирующий этап	12	68	20
ЭГ Контрольный этап	7,4	44,6	48
КГ Контрольный этап	12	68	20

Как видно из данной таблицы на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе произошли значительные изменения по изучаемому показателю. Тогда как в контрольной группе произошли незначительные изменения, не сопоставимые с динамикой экспериментальной группы. Таким образом, на личностные качества, которые способствуют эффективно выполнять деятельность психолога, могла оказать влияние только реализованная на формирующем этапе программа формирования готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования.

Эмоционально-волевой компонент готовности. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапа в контрольной и экспериментальной группах также производился по выделенным показателям: уровень развития эмпатии. Результаты сравнительного анализа можно увидеть в таблице 17 и рисунке 11.

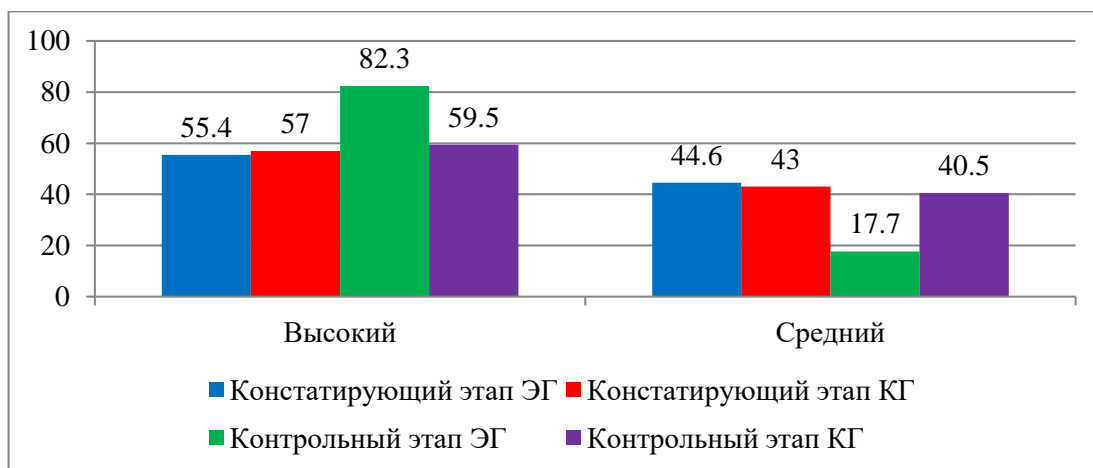


Рис. 11 Сравнительный анализ распределения студентов контрольной и экспериментальной групп по уровням развития социальной эмпатии на констатирующем и контрольном этапах

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента в экспериментальной группе показал значительную

динамику уровня социальной эмпатии. После проведения формирующего этапа высокий уровень данного показателя увеличился у 26,9% студентов-психологов.

Таблица 17

Распределение студентов-психологов контрольной и экспериментальной групп в зависимости от показателя уровень развития эмпатии на констатирующем и контрольном этапах

Группы	Высокий	Средний
ЭГ Констатирующий этап	55,4	44,6
КГ Констатирующий этап	57	43
ЭГ Контрольный этап	82,3	17,7
КГ Контрольный этап	59,5	40,5

Данные таблицы 17 показывают, что на контрольном этапе у студентов экспериментальной группы произошли значительные изменения по изучаемому показателю после проведения комплексной программы. В контрольной группе значимых статистических различий между результатами констатирующего и контрольного этапами обнаружено не было. Таким образом, на уровень развития эмпатии, могла оказать влияние только реализованная на формирующем этапе программа формирования психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования.

Оценкамотивационной готовности производилась по выделенным показателям: социальная обусловленность учения; преобладание просоциальных установок на альтруизм и труд, и мотив стремление к людям. Рассмотрим сравнительный анализ результатов диагностики каждого показателя в отдельности.

Результаты по исследованию показателя социальная обусловленность учения на контрольном и констатирующем этапах в обеих группах можно увидеть в таблице 18 и рисунке 12.

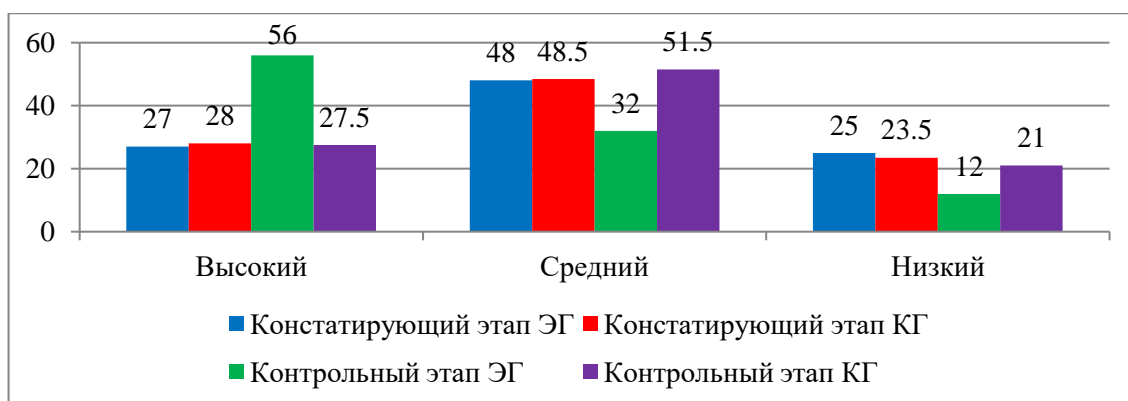


Рис. 12 Сравнительный анализ распределения студентов контрольной и экспериментальной групп в зависимости от показателя уровня социальной мотивации учения на констатирующем и контрольном этапах

Рисунок 12 наглядно иллюстрирует динамику уровня социальной мотивации учения. В экспериментальной группе студентов произошли значительные изменения данного показателя, высокий уровень увеличился на 29%, тогда как низкий уменьшился на 13%. В общей сложности положительная динамика уровня социальной мотивации учения после проведения комплексной программы составила 42%.

Таблица 18

Распределение студентов-психологов контрольной и экспериментальной групп по группам в зависимости от показателя уровня социальной мотивации учения

Группы	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ Констатирующий этап	27	48	25
КГ Констатирующий этап	28	48,5	23,5
ЭГ Контрольный этап	56	32	12
КГ Контрольный этап	27,5	51,5	21

Данные таблицы 18 говорят о том, что на контрольном этапе у студентов экспериментальной группы произошли значительные изменения по изучаемому показателю. В контрольной группе статистических различий между результатами констатирующего и контрольного этапами обнаружено не было. Таким образом, на уровень социальной мотивации учения, могла

оказать влияние только реализованная на формирующем этапе программы формирования готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования.

Далее проводился сравнительный анализ результатов исследования показателя преобладание просоциальных установок на альтруизм, на констатирующем и контрольном этапе, результаты которого можно увидеть на рисунке 13 и в таблице 19 .

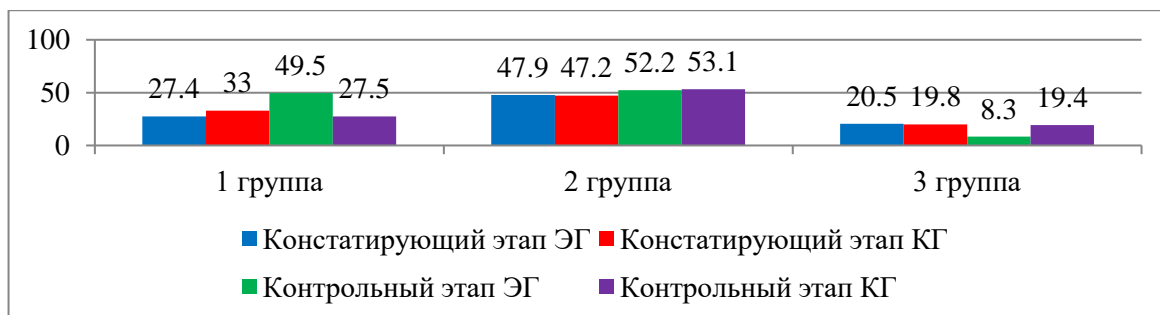


Рис.13. Сравнительный анализ распределения студентов контрольной и экспериментальной групп по группам в зависимости от показателя просоциальных установок на констатирующем и контрольном этапах

Анализ показателя установок на реализацию профессиональной деятельности у студентов-психологов экспериментальной группы на начало и на конец эксперимента более всего выражены установки на свободу, на альтруизм, на труд, что является благоприятным фактором для овладения будущей профессиональной деятельностью психолога образования. Снижение показателя установки на эгоизм на 0,5 балла способствовало повышению просоциальных установок у исследуемых респондентов. Проявление в большей мере установки на власть, говорит о способности возглавить педагогический процесс. Повышение показателя установки на деньги на 0,9 балла, можно расценить как проявление зрелой социальной позиции. Таким образом, обобщая сказанное, просоциальные установки стали преобладать почти у 50% исследуемых респондентов, в сравнении с контрольным этапом, на котором подобных студентов было только 27,4%.

С целью проследить значимость статистических различий в контрольной и экспериментальной группах рассмотрим таблицу 19.

Таблица 19

Распределение студентов-психологов контрольной и
экспериментальной групп по группам в зависимости от показателя
выраженность просоциальных установок

Группы	1 группа	2 группа	3 группа
ЭГ Констатирующий этап	27,4	47,9	20,5
КГ Констатирующий этап	33	47,2	19,8
ЭГ Контрольный этап	49,5	52,2	8,3
КГ Контрольный этап	27,5	53,1	19,4

Таблица 19 и ее данные говорят о том, что на контрольном этапе у студентов экспериментальной группы произошли значительные изменения по изучаемому показателю. В контрольной группе статистических различий между результатами констатирующего и контрольного этапами обнаружено не было. Таким образом, на положительную динамику просоциальных установок, могла оказать влияние только реализованная на формирующем этапе программа формирования готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования. Сравнительный анализ результатов исследуемого показателя стремление к людям, который изучался при помощи теста-опросника для измерения мотивации аффиляции А. Мехрабиана (М.Ш. Магомед-Эминов) можно детально увидеть на рисунке 14 и в таблице 20 .

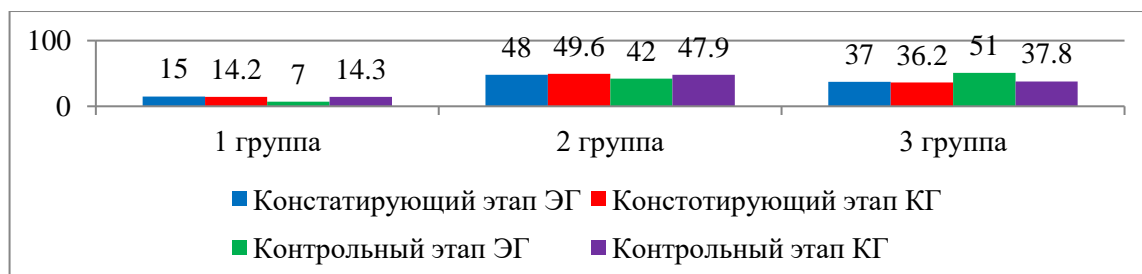


Рис.14. Сравнительный анализ распределения студентов контрольной и экспериментальных групп по группам в зависимости от показателя мотив стремления к людям на констатирующем и контрольном этапах

Как видно из рисунка 14, который отражает динамику мотива стремления к людям в экспериментальной и контрольной группах до и после реализации комплексной программы, что III группа студентов экспериментальной группы, у которой преобладает мотив стремления к людям, увеличилась на 14%, тогда как студенты I группы, с высоким мотивом боязни отвержения, уменьшились на 8%.

Для того чтобы проследить значимость статистических различий в экспериментальной и контрольной группах рассмотрим таблицу 20.

Таблица 20

Распределение студентов-психологов контрольной и экспериментальной групп по группам в зависимости от показателя мотива стремления к людям

Группы	1 группа	2 группа	3 группа
ЭГ Констатирующий этап	15	48	37
КГ Констатирующий этап	14,2	49,6	36,2
ЭГ Контрольный этап	7	42	51
КГ Контрольный этап	14,3	47,9	37,8

Данные таблицы 20 подтверждают положительную динамику изучаемого показателя на контрольном этапе эксперимента у студентов экспериментальной группы. Контрольная группа не показала значимых статистических различий между результатами констатирующего и контрольного этапов. Таким образом, на положительную динамику мотива стремления к людям, могла оказать влияние только реализованная на формирующем этапе программа формирования готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования.

Когнитивная готовность. Оценка сформированности когнитивной готовности производилась по выделенным показателям: способность понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими в

экспериментальной группе. Сравнивались результаты исследований данного показателя в экспериментальной и контрольной группах до и после проведения формирующего этапа.

Результаты представлены в таблице 21 и рисунке 15.

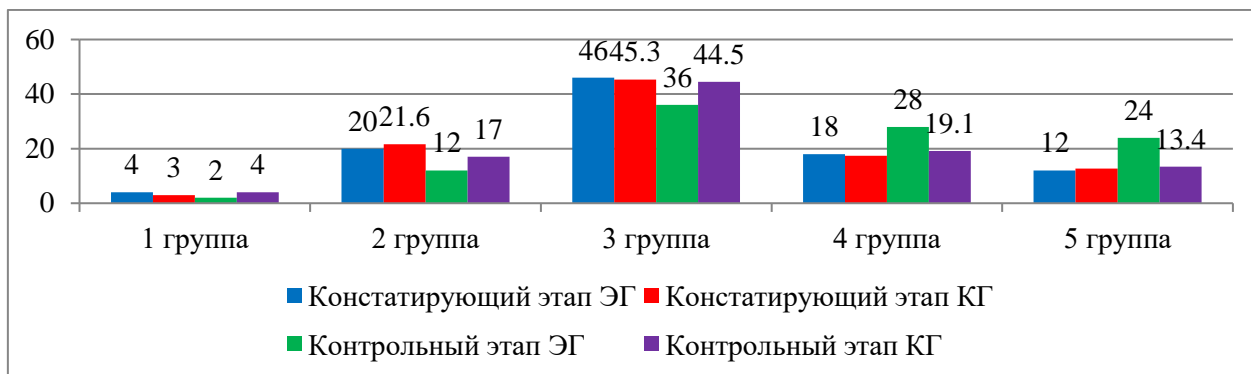


Рис. 15. Сравнительный анализ распределение студентов контрольной и экспериментальной групп по группам в зависимости от показателя социального интеллекта

Исходя из оценки социального интеллекта, в группах, выделенных в зависимости от показателя, в экспериментальной группе отмечаются изменения процентного соотношения на входе и выходе.

Так, на начало исследования как контрольная так и экспериментальная группы студентов с высоким показателем социального интеллекта составляла лишь 12%, группа студентов со средневысоким показателем составляла соответственно 18%. Наиболее многочисленна III группа на начало эксперимента доля студентов со средним показателем социального интеллекта составила 46%, а низким и средним 4% и 20% соответственно. Как можно увидеть, большинство студентов обнаружило невысокий уровень развития социального интеллекта, это 70%, из которых 24% студентов-психологов имеют низкий уровень данного показателя и уровень ниже среднего. После проведения формирующего этапа с экспериментальной группой – реализации программы формирования психолого-педагогической готовности студентов-психологов к работе в системе инклюзивного образования уровень социального интеллекта повысился у 22% студентов. Студентов с высоким и средневысоким уровнем

интеллекта стало 24% и 28% соответственно. Таким образом, формирующая программа оказала существенное влияние на сформированность когнитивной готовности.

Таблица 21

Распределение по группам в зависимости от уровня социального интеллекта студентов-психологов контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и контрольном этапах

Группы	1 группа	2 группа	3 группа	4 группа	5 группа
ЭГ Констатирующий этап	4	20	46	18	12
КГ Констатирующий этап	3	21,6	45,3	17,4	12,7
ЭГ Контрольный этап	2	12	36	28	24
КГ Контрольный этап	4	17	44,5	19,1	13,4

Как видно из таблицы распределения студентов-психологов контрольной и экспериментальной групп по группам (уровням развития социального интеллекта) на констатирующем и контрольном этапах динамика уровня социального интеллекта значительно увеличивается только в экспериментальной группе после проведения формирующего этапа, тогда как контрольная группа не дала видимой (значимой) динамики на контрольном этапе. Таким образом, комплексная программа оказала существенное влияние на сформированность когнитивного компонента готовности.

Обобщенный анализ результатов диагностики готовности студентов-психологов в контрольной и экспериментальной группах до и после реализации комплексной программы в целом позволяет говорить о положительной динамике, которая выражается, прежде всего, в увеличении количества студентов-психологов в экспериментальной группе с высоким уровнем готовности к работе в системе инклюзивного образования на 24%. В контрольной группе выраженной динамики в формировании готовности на контрольном этапе обнаружено не было. Данное обстоятельство подтверждается наличием статистически значимых различий в

экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапах ($t = 2,30$, $p > 0,05$), в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе ($t = 2,30$, $p > 0,05$) и отсутствие статистически значимых различий в контрольной группе на констатирующем и контрольном этапах эксперимента ($t = 1,65$, $p < 0,05$).

В таблице 22 и рисунке 16 представлены результаты диагностики контрольной и экспериментальной групп готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования на констатирующем и контрольном этапах.

Таблица 22

Уровни готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования на констатирующем и контрольном этапах

Уровни готовности	Этап эксперимента			
	Констатирующий ЭГ	Констатирующий КГ	Контрольный ЭГ	Контрольный КГ
Высокий	24	23	48	25,6
Средний	56	57,5	46	42,6
Низкий	20	19,5	6	31,8

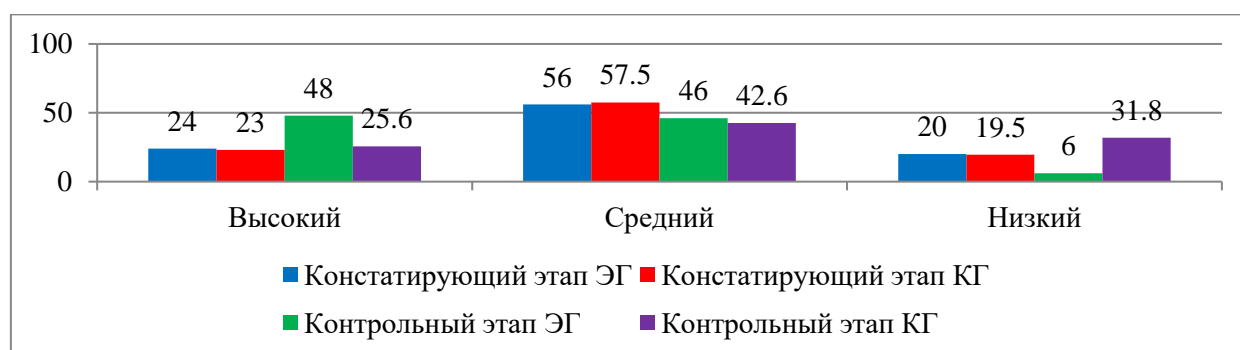


Рис. 16. Сравнительный анализ уровней сформированности готовности у студентов в системе инклюзивного образования контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и контрольном этапах

Анализируя данные констатирующего и контрольного этапа в экспериментальной группе, была выявлена взаимосвязь в формировании компонентов психолого-педагогической готовности будущих педагогов-

психологов и их чувствительности к влиянию комплексной программы. Так формирование когнитивного компонента обуславливается формированием мотивационного и личностного компонентов. Личностный компонент менее чувствителен к комплексной программе. Сравнительный анализ результатов показателя профессионально значимые качества выявил невыраженные изменения в экспериментальной группе после проведения формирующей программы ($t = 2,15, p > 0,05$), которые однако являются статистически значимыми. Тогда как мотивационный, эмоционально-волевой и когнитивный компоненты готовности в большей степени чувствительны к комплексной программе и обнаруживает значительные различия в результатах контрольного и констатирующего этапа, которые также статистически подтверждаются ($t = 2,30, p > 0,05$).

Корреляционный анализ результатов исследования показывает, что положительные корреляционные взаимосвязи компонентов готовности (в частности когнитивного компонентом с мотивационным) наиболее выражены после проведения программы ($r = +0,821$) Сравнительный анализ уровней развития структурных компонентов готовности студентов-психологов экспериментальной группы до и после реализации комплексной программы и их корреляционная взаимосвязь наглядно представлены в таблице 23.

Таблица 23

Сравнительный анализ уровня развития структурных компонентов готовности студентов-психологов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах

Этап	Личностная готовность			Мотивационная готовность			Корреляц. взаимосвязь	Когнитивная готовность			Эмоционально-волевая	
	Низ.	Ср.	Выс.	Низ.	Ср.	Выс.		Низ.	Ср.	Выс.	Ср.	Выс.
ЭГ конст. этап	34,9	46,4	11,5	34,4	39,1	4,7	$r = +0,801$	20	69,7	10,3	55,4	44,6
ЭГ контр. этап	20,8	55,1	24,1	8,4	79,6	12	$r = +0,821$	4,8	70,4	24,8	34,3	65,7

Мы считаем, что изменения в экспериментальной группе, выявленные нами на контрольном этапе, являются результатом действия разработанной программы формирования психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования, которая организована особым образом и включает психолого- педагогический тренинг, элективный курс «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в инклюзивном образовании», прохождение комплексной психолого-педагогической практики в школах комбинированного типа и работу в проблемной группе по изучаемой теме.

Согласно полученным данным, большей части опрошенных студентов во время прохождения производственной практики в школе приходилось, в той или иной степени, иметь дело с детьми с ОВЗ в массовой общеобразовательной школе, при этом, наиболее распространенными видами отклонений в развитии являются задержка психического развития, нарушение зрения, нарушения эмоционально-волевой сферы и поведения.

Говорить о положительных результатах подготовки будущих педагогов-психологов к работе с ОВЗ в системе инклюзии позволяют результаты ответов студентов в отчетах по практике об использовании знаний, полученных в ходе изучения элективного курса «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в инклюзивном образовании». Из общего числа студентов экспериментальной группы 93 % студентов отметили, что использовали знания, приобретенные на элективном курсе, при этом остальные 7 % мотивировали свой отрицательный ответ сменой места практики (базой прохождения практики явилась средняя школа, где детей с ОВЗ не оказалось).

Анализ результатов работы, по изучению формирования готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования позволяет говорить об эффективности построения и реализации комплексной программы подготовки будущих специалистов к практической работе в инклюзивном образовательном учреждении.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность исследования проблемы формирования готовности педагогов-психологов к реализации инклюзивного образования обусловлена необходимостью реализации требований профессионального стандарта педагога-психолога, где выделена такая трудовая функция «Оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развития и социальной адаптации».

Инклюзивное образование благоприятно влияет не только на развитие личности детей с ОВЗ и детей-инвалидов, но и на их нормативно развивающихся сверстников. Формирование позиции принятия, толерантности, эмпатии к «особым» ученикам, стремления оказать им помощь, которые формируются при взаимодействии ребенка с ОВЗ и детей-инвалидов и их нормативно развивающимися одноклассниками в едином образовательном пространстве снижает риск возникновения агрессивности, интолерантности у последних.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Теоретический анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы позволил обобщить, систематизировать сущность понятия «формирования готовности будущих педагогов-психологов к реализации инклюзивного образования».

Анализ различных подходов и тенденций в отечественной и зарубежной науке позволяет нам рассмотреть готовность будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования как систему профессионально значимых качеств личности, социальных установок, мотивации, когний необходимых для психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в инклюзивном образовании. Работа педагога-психолога в системе инклюзивного образования рассматривается нами как сопровождение детей с ОВЗ в массовой школе (в инклюзивном образовании)

и раскрывается через выделение триады взаимодействия ребенок - родитель - классный руководитель и приоритетных направлений работы: работа с родителями ребенка с ОВЗ, взаимодействие с классным руководителем ребенка с ОВЗ, работа по адаптации ребенка с ОВЗ в школе.

2. Структура готовности студентов-психологов к работе в системе инклюзивного образования может быть описана через совокупность следующих компонентов: когнитивный, личностный, эмоционально-волевой и мотивационный. Специфика готовности студентов-психологов к работе в системе инклюзивного образования раскрывается через содержание показателей. Личностный компонент готовности составляют толерантное отношение к людям, в особенности к детям с проблемами в развитии, профессионально значимые качества личности способствующие эффективной деятельности в системе инклюзии. Эмоционально-волевой компонент представлен высоким уровнем развития эмпатии, мотивационный компонент - социальной обусловленностью учения, преобладанием просоциальных установок на альтруизм и труд, стремлении к людям. Содержание когнитивного компонента состоит из способности высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими, интереса к социальным проблемам, а также сформированности представлений о формах, методах и средствах работы с детьми с особенностями здоровья в системе инклюзивного образования. Структурные компоненты готовности обнаруживают взаимосвязь, которая сказывается на эффективности ее формирования. Уровень развития мотивационного и личностного компонентов взаимозависимы. А также мотивационный и личностный и эмоционально-волевой компоненты являются базой для формирования когнитивного компонента готовности.

3. Результаты анализа исследования готовности студентов-психологов к работе в системе инклюзивного образования показали невысокий уровень сформированности готовности к работе в системе

инклюзивного образования, что проявляется в низкой мотивации к работе с детьми с особенностями в здоровье и неустойчивости социальных установок, отсутствии толерантного отношения к подобным детям, в недостаточной выраженности эмпатии, неточности представлений об особенностях детей с ОВЗ, о формах, методах и средствах работы с ними.

4. Проблема формирования готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования нашла свое решение путем создания условий: работа по формированию готовности основана на поэтапности реализации формирующей программы (1 этап - формирование личностного, мотивационного и эмоционально-волевого компонентов посредством психолого-педагогического тренинга; 2 этап формирование когнитивного компонента на основе элективного курса; 3 этап закрепление сформированных на предыдущем этапе качеств необходимых для психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в инклюзивной школе на практике), интегративное воздействие на всех субъектов инклюзивного образовательного пространства с выделением приоритетных направлений работы (работа с родителями ребенка с ОВЗ, взаимодействие с классным руководителем ребенка с ОВЗ, работа по адаптации ребенка с ОВЗ в школе), творческое сотрудничество в диаде студент-преподаватель (совместная научно-исследовательская работа, как в научном кружке, так и вне его, курирование школ, где обучаются дети с ОВЗ).

5. Эффективность осуществления программы по формированию готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования подтверждается наличием статистически значимых различий в результатах исследования у студентов контрольной и экспериментальной группы, и отсутствием статистически значимых различий в результатах исследования контрольной группы на констатирующем и контрольном этапе эксперимента. Данные исследования говорят о том, что позитивные изменения произошли под действием разработанной формирующей программы.

Анализ данных эффективности работы по формированию готовности будущих педагогов-психологов к работе с детьми с ОВЗ в системе инклюзивного образования показал:

- наличие позитивных изменений во всех показателях компонентов психолого-педагогической готовности, что способствовало приобретению уверенности при прохождении производственной практики в инклюзивной школе;

- особенности формирования различных компонентов готовности к работе в системе инклюзивного образования и их чувствительности к реализованной комплексной программе.

Решение проблемы готовности педагогов-психологов к работе с детьми с ОВЗ позволит развивать инклюзивное образование в стране; повысит уровень профессиональной компетентности выпускников, т.е. удовлетворит запросы всех потребителей образовательных услуг - личности, общества, государства. Таким образом, гипотеза исследования подтверждена, цель достигнута, основные задачи исследования решены.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аминов, Н.А. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов [Текст] / Н.А. Аминов, М.В. Молоканов // Вопросы психологии. - 2014. - № 1. - С. 20-25.
2. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды [Текст]: в 2 т. Акад. пед. наук СССР. / Б.Г.Ананьев - М.: Педагогика, 1980. - Т.1.- 229.
3. Анцыферова, Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности [Текст] / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. 2014. -№ 2. - С. 35-44.
4. Арчакова, Т.О. Инклюзия: задача для педагога [Электронный ресурс] // URL: <http://psyjournals.ru/articles/21274.shtml>.
5. Божович, Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе [Текст] / Л.И. Божович // Вопросы психологии. -2016. -№ 2.- С. 63-68.
6. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст]: Практическая психология в образовании / М.Р. Битянова. - М.: Совершенство, 2017. - 298 с.
7. Бачков, И.В. Психологическая помощь больным детям [Текст] / И.В. Бачков // Прикладная психология и психоанализ. 2012 - № 1. - С.62-68
8. Бачков, И.В. Здоровый школьник и ребенок-инвалид [Текст] / И.В. Бачков // Здоровье детей. 2014. - №2.- С.34-37.
9. Болотова, А.К. Развитие самосознания личности: временной аспект [Текст] / А.К. Болотова // Вопросы психологии. - 2016. - №.2. - С. 116-126.
10. Борисова, Е.М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности [Текст]: Наука - Психология формирования и развития личности / Е.М. Борисова / Ред. Л.И. Анцыферова. – М.: Наука, 1981. - 384 с.
11. Вербицкая, Г.П. Основные параметры наполнения образовательной среды стимулами для развития личности будущего специалиста [Текст]: материалы научно-практической конференции / Г.П. Вербицкая. - Воронеж:

ГОУВПО, Воронежский государственный технический университет, 2016.- 54 с.

12. Вишнякова, Н.Ф. Креативная акмеология: Психология развития творческой личности взрослого человека [Текст]: В 2 т. / Н.Ф. Вишнякова. - Мн.: ООО «Дэбор», 1998. - Т.1. Теория креативной акмеологии. - 239с.

13. Выготский, Л.С. Собр. соч.: В 6 т. - Т. 5. Основы дефектологии [Текст] / Л.С. Выготский; под ред. Т.А. Власовой. - М.: Педагогика, 1983. - 368с.

14. Гоноболин, Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя [Текст] / Ф.Н. Гоноболин // Вопросы психологии. - 2015. - № 1. - С.26-28.

15. Гончарова, Е.Л. Нарушения в психофизическом развитии детей. [Электронный ресурс] / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. - 2012. - № 5. - С. 25-30. - URL:<http://ise.edu.mhost.ru/almanah/>

16. Дубровина, И.В. О профессиональной подготовке практического психолога образования [Электронный ресурс] / И.В. Дубровина // Психологическая наука и образование. 2012.-№1.-С.36-41.-URL: <http://psyjournals.ru/psyedu.ru>

17. Дельгас, И.А. Сущность готовностного подхода в процессе формирования профессиональной мотивации [Текст]: Материалы региональной научно-практической конференции / И.А. Дельгас. - Чайковский: Изд-во 111 ПУ, 2006.- 85с.

18. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала. [Текст] / А.А. Деркач. - М.: Изд. МПСИ, 2014.- 752 с.

19. Деркач А.А. Акмеология [Текст]: учеб. пособие. / А.А. Деркач. - М.: Изд-во РАГС, 2004.- 425 с.

20. Екжанова, Е.А. Основы интегрированного обучения [Текст]: Высшее педагогическое образование / Е.А Екжанова, Е.В. Резникова. - М.: Изд-во Дрофа, 2008. - 288 с.

21. Жигорева, М.В. Комплексная модель сопровождения развития дошкольников со сложными нарушениями [Текст]: Монография / М.В. Жигорева - М.:РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2017. - 145 с.
22. Жуков, Г.Н. Формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих мастеров производственного обучения [Текст]: автореф. дис. ...д-ра. пед. наук: 13.00.08 / Г.Н. Жуков; ГОУ ВПО Рос. гос. пед. ун-т.- Екатеринбург, 2005. - 44 с.
23. Зарецкий, В.К. Десять конференций по проблемам развития особенных детей - десять шагов от инновации к норме [Текст] / В.К. Зарецкий // Психологическая наука и образование.- 2015.- № 1.- С. 83-95.
24. Зеер, Э.Ф. Психология профессий [Текст]: учеб.пособ. для вузов / Э.Ф. Зеер - Екб.: Деловая книга, 2016. -146 с.
25. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. - М.: Логос, 2012.- 384 с.
26. Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности [Текст] / Е.М. Иванова.- М.: Изд-во ПЕР СЭ, 2016. - 384 с.
27. Ильязова, М.Д. Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / М.Д. Ильязова; ГОУВПО Мос. гос. откр. пед. ун-т.- Москва, 2011.- 283 с.
28. Исаев, Е.И. Проблемы проектирования психологического образования педагога [Текст] / Е.И. Исаев // Вопросы психологии. -2017. - №6.- С. 48-57.
29. Исаев, Е.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога [Текст] / Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. - 2015. - №3.- С. 57-66.
30. Кислицкая, Л.А. Материалы V городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения [Текст] / Л.А. Кислицкая . - М.: МГППУ, 2016. - 320с.

31. Климов, Е.А. Профориентация и психология [Текст] / Е.А. Климов // Вестник Моск. ун-та.-2015.- № 1.- С. 3-6.

32. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях [Текст]: учеб. пос. / Е.А. Климов. - М.: Издательство Московского университет, 2015.- 181с.

33. Князева, Т. Н. Психолого-педагогический подход и результаты изучения психологической готовности к обучению в основной школе у детей с задержкой психического развития [Текст] / Т. Н. Князева // Специальная психология. - 2015. № 1. - С. 28-37.

34. Князева, Т. Н. Психологическая система обеспечения готовности младших школьников с задержкой психического развития к обучению в основной школе в условиях интеграции в общеобразовательную среду [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.10 / Т. Н. Князева; Нижегород. гос. пед. ун-т - Нижний Новгород, - 2005. - 392 с.

35. Ковалева, А.И. Социализация личности: норма и отклонение [Текст] / А.И. Ковалева. - М.: Институт молодежи, 2016. - 224 с.

36. Ковкина, И.В. Принципы организации процесса развития профессиональной направленности будущих пед:тогов [Текст] / И.В. Ковкина // Высокие технологии в педагогическом процессе: VII Международная научнопрактическая конференция. - Н. Новгород: ВГИПУ. 2006. - Т.2. - С. 259-261.

37. Ковкина, И.В. Профессиональная направленность как интегральная характеристика личности будущего специалиста [Текст] / И.В. Ковкина // Компетентностный подход в профессиональном образовании: проблемы и перспективы: Сборник научных трудов III Всероссийской научнопрактической конференции. - Н. Новгород: ВГИПУ. 2006. - С. 39-45.

38. Комаркова, И.Ю. Интеграция в общество инвалидов с нарушением опорно-двигательного аппарата [Текст] / И.Ю. Комаркова // Работник социальной службы.-2012.-№4.-С.57-63.

39. Кондаков, И.М. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития [Текст] / И.М. Кондаков, А.В. Сухарев // Вопросы психологии. -2018. -№ 5.- С.158-164.

40. Королев, Л.М. Психология управления [Текст]: учеб. пособие / Л.М. Королев. - М.: Дашков и К, 2016. - 488 с.

41. Кудрявцев, Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания [Текст]: учеб. пособие / Т.В. Кудрявцев. - М.: Моск. энерг. ин-т (МЭИ), 2015.-105с.

42. Краснорядцева, О.М. Опыт разработки и реализации психолого-образовательного сопровождения процесса подготовки высококавалифицированных рабочих [Текст] / О.М. Краснорядцева // Психология обучения. - 2017. - № 5.- С. 72-82

43. Куликова, Т.И. Психолого-педагогическое сопровождение деятельности классного руководителя [Текст]: учеб. метод. Пособие / Е.В. Декина, Т.И. Куликова. - Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2017. - 75 с.

44. Левитов, Н.Д. Психология труда [Текст] / Н. Д. Левитов. - М.: Учпедгиз, 2013.- 340 с

45. Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: методическое пособие [Текст] / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. - М.: Просвещение, 2018. - 239 с.

46. Лежнина, Л.В. Формирование готовности будущего педагога-психолога к профессиональной деятельности: монография [Текст] / Л.В. Лежнина. - М.: Издательство «Прометей» МПГУ, 2015. - 240 с.

47. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М.: Политиздат, 2015.- 425 с.

48. Маллер, А.Р. Новое в оказании помощи детям-инвалидам [Текст] / А.Р. Маллер // Дефектология. - 2016.- № 1. – С. 83-85

49. Малофеев, Н.Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях

интегрированного обучения [Текст] / Н.Н. Малофеев // Дефектология.- 2015. - № 5. – С. 20-25.

50. Малофеев, Н.Н. О развитии службы ранней помощи семье с проблемным ребёнком в Российской Федерации [Текст] / Н.Н. Малофеев, Ю.А. Разенкова, Н.А. Урядницкая // Дефектология. - 2017. - №6. - С. 60-68.

51. Малофеев, Н.Н. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен [Текст] / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология. – 2018. - № 2. - С. 86-94.

52. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии [Текст] / И.И. Мамайчук. - СПб.: Речь, 2012. - 220 с.

53. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. - Международный Гуманитарный фонд «Знание», 2016.- 308с.

54. Мартынова, Е.В. Роль смысловых ориентации в системе профессиональной подготовки студентов педвузов [Текст] / Е.В. Мартынова // Мир психологии. - 2016. - №2(26). - С. 109-114.

55. Мещеряков, Б.Г., Большой психологический словарь. Издание 4-е, расширенное [Текст] / Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко - М.: Прайм-Еврознак, 2003. - 857 с.

56. Митина, Л.М. Интеллектуальная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция [Текст]: учеб. пособие / Л.М. Митина, Н.С. Ефимова.- М.: МПСИ Флинта, 2013.- 144с.

57. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л.М. Митина. - М.: Флинта СМПИ, 2015.- 200с.

58. Патрушев, В.Д. Удовлетворенность трудом: Социально-экономические аспекты [Текст] / В.Д. Патрушев, Н.А. Калмакан. - М.: Наука, 2013. - 212 с.

59. Понукалин, А.А. Состояние готовности к труду в условиях проблемной ситуации [Текст] / А.А. Понукалин // Психологические проблемы профессиональной деятельности. – 2011.- № 5. - С. 136-144.

60. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании [Текст]: учеб. пособие / Е.И. Рогов - М.: Норма, 2016.- 365 с.
61. Романова, Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы [Текст] / Е.С. Романова. - 2-е изд. - СПб.: Питер, 2016. - 460с.
62. Ромицына, Е.Г. Практическая психология в системе образования: рабочая тетрадь дидактических материалов [Текст] / Е.Г. Ромицына. - Майкоп: Изд-во ООО «Аякс», 2014. – 48 с.
63. Рубцов, В.В. Стратегия развития высшего психологического образования [Текст] / В.В. Рубцов, А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. - 2018. - № 2. - С. 57-63.
64. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты [Текст]: учеб. пособие / Д.Я. Райгородский - Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2011. - 672 с.
65. Слободчиков, В.И. Проблема научного обеспечения инновационной деятельности в образовании (Концептуальные основания) [Текст]: научное издание / В.И. Слободчиков - Киров: КОГУП «Кировская областная типография», 2013. – 452 с.
66. Собчик, Л.Н. Введение в психологию индивидуальности. Теория и практика психодиагностики [Текст] / Л.Н. Собчик. - М.: Институт прикладной психологии, 2015. - 512 с.
67. Степанский В.И. Психологические факторы выбора профессии. Теория. Эксперимент [Текст] / В.И. Степанский - М.: МПСИ, 2016.- 112с.
68. Троицкая, Л.А. Практикум по коррекционно- развивающему обучению. Теория и практика [Текст]: учеб. метод. пособие для студентов высш. учеб. завед. / Л.А. Троицкая, Н.В. Давиденко - М.: Наука, 2011- 463 с.
69. Холостова, Е.И. Социальная реабилитация[Текст]: учеб. пособие / Е.И. Холостова, Н.Ф. Дементьева - М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2015. – 520 с.

70. Шматко, Н.Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников [Текст] / Н.Д.Шматко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2015. - № 5. - С. 12-19.

71. Яковлева, И. М. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / И.М. Яковлева // Вестник МГОПУ. Серия «Педагогика». - 2016.- № 6. - С. 140-144.

72. Яковлева И. М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога [Текст]: монография / И.М. Яковлева - М.: Спутник+, 2015. - 220 с.

Психодиагностические методики

1. Тест Гилфорда «Социальный интеллект»

Социальный интеллект – это способность понимать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека по вербальным (словесным) и невербальным проявлениям. Социальный интеллект – это, также, проявление дальновидности в межличностных отношениях. Социальный интеллект связывают со способностью высказывать быстрые, почти автоматические суждения о людях, прогнозировать наиболее вероятные реакции человека. Это особый «социальный дар», обеспечивающий гладкость в отношениях с людьми, продуктом которого является социальное приспособление.

Автор методики Дж. Гилфорд рассматривал социальный интеллект как систему интеллектуальных способностей, не зависящих от фактора общего интеллекта и связанных, прежде всего, с познанием поведенческой информации.

Согласно концепции Гилфорда, социальный интеллект включает в себя 6 факторов, связанных с познанием поведения:

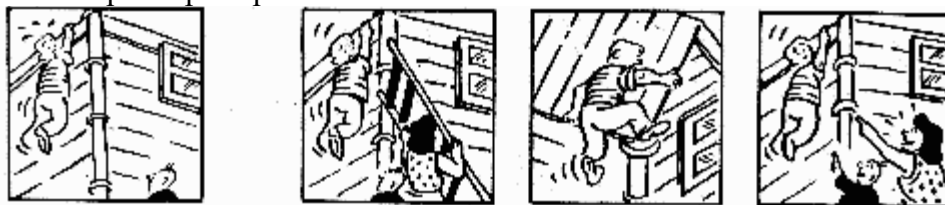
1. познание элементов поведения – способность выделять из контекста вербальную и невербальную экспрессию поведения;
2. познание классов поведения – способность распознать общие свойства в потоке экспрессивной или ситуативной информации о поведении;
3. познание отношений поведения – способность понимать отношения;
4. познание систем поведения – способность понимать логику развития целостных ситуаций взаимодействия людей, смысл их поведения в этих ситуациях;
5. познание преобразования поведения – способность понимать изменение значения сходного поведения (вербального и невербального) в разных ситуационных контекстах;
6. познание результатов поведения – способность предвидеть последствия поведения, исходя из имеющейся информации.

Субтест №1 «Истории с завершением»

В этом субтесте Вы будете иметь дело с картинками, на которых изображены житейские ситуации, происходящие с персонажем Барни. Барни – это лысый мужчина, по профессии – официант. В ситуациях также принимают участие жена, маленький сын и друзья Барни, с которыми он встречается дома или в кафе.

В каждом задании слева расположен рисунок, изображающий определенную ситуацию. Определите чувства и намерения действующих в ней персонажей и выберите среди трех рисунков справа тот, который показывает наиболее правдоподобный вариант продолжения (завершения) данной ситуации.

Рассмотрим пример:



На рисунке слева Барни, зацепившийся за край крыши, испуган и просит помощи у своего маленького сына. Мальчик взволнован тем, что видит отца в таком трудном положении.

Выбор рисунка N 1 является правильным ответом в данном случае. Поэтому на Бланке ответов цифра 1 обведена кружком. Рисунок N 1 наиболее логично и правдоподобно продолжает заданную ситуацию: жена и сын Барни приставляют к стене лестницу, для того чтобы помочь ему спуститься.

Выбор рисунков N 2 и N 3 является менее корректным. Что касается рисунка N 2, то маловероятно, что, вися в воздухе в таком испуганном и беспомощном состоянии, Барни сможет залезть на крышу самостоятельно. Поскольку положение Барни опасно, жена и сын вряд ли стали бы насмехаться над ним, как это изображено на рисунке N 3.

Итак, в каждом задании Вы должны предсказать, что произойдет после ситуации, изображенной на левом рисунке, основываясь на чувствах и намерениях действующих в ней персонажей.

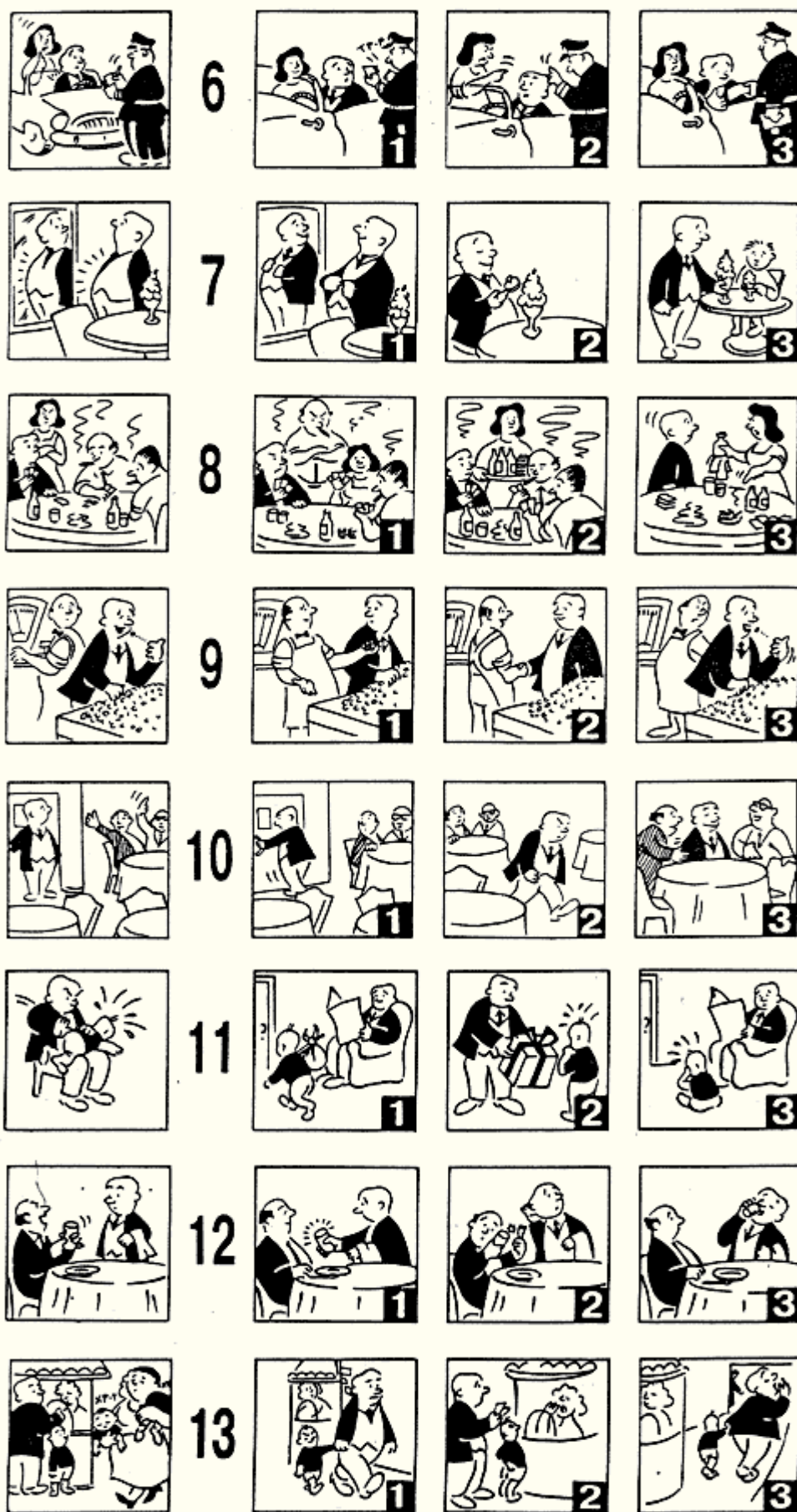
Не выбирайте рисунок для ответа только потому, что он показался Вам наиболее забавным продолжением. Предлагайте наиболее типичное и логичное продолжение заданной ситуации. Номер выбранного рисунка (обозначенный в правом нижнем углу рисунка) обводится кружком на Бланке ответов. В самих тестовых тетрадах никаких пометок делать нельзя.

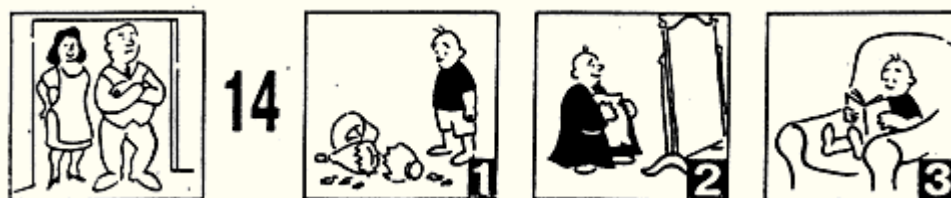
На выполнение субтеста отводится 6 минут. За минуту до окончания работы Вы будете предупреждены. Работайте, по возможности, быстрее. Не тратьте много времени на одно задание. Если затрудняетесь с ответом, переходите к следующему пункту. К трудным заданиям можно будет вернуться в конце, если хватит времени. В затруднительных случаях давайте ответ, даже если не совсем уверены в его правильности.

Если у Вас есть вопросы, задайте их сейчас.

Не переворачивайте страницу, пока не получите команду «НАЧАЛИ!»







Субтест № 2 «Группы экспрессии»

В этом субтесте Вы будете иметь дело с картинками, на которых изображены позы, жесты, мимика, то есть выразительные движения, отражающие состояние человека.

Для объяснения сути задания рассмотрим пример. В этом примере три картинки, расположенные слева, иллюстрируют одно и то же состояние человека, одни и те же мысли, чувства, намерения.



Одна из четырех картинок справа выражает такое же состояние, такие же мысли, чувства или намерения. Необходимо найти эту картинку.

Правильным ответом будет рисунок N 2, выражающий такое же состояние (напряжения или нервозности), что и рисунки слева. Поэтому на Бланке ответов цифра 2 обведена кружком.

Рисунки N 1, 3, 4 не подходят, так как отражают другие состояния (радости и благополучия).

Итак, в каждом задании субтеста среди четырех рисунков справа Вы должны выбрать тот, который подходит к группе из трех рисунков слева, потому что отражает сходное состояние человека. Номер выбранного рисунка обводится кружком на Бланке ответов.

Если у Вас есть вопросы, задайте их сейчас.

Не переворачивайте страницу до команды "НАЧАЛИ"!







Субтест № 3 «Вербальная экспрессия»

В каждом задании этого субтеста слева написана фраза, которую один человек говорит другому, а справа перечислены три ситуации общения. Причем только в одной из них фраза, приведенная слева, приобретет другой смысл. Рассмотрим пример.

Глуховатый человек - товарищу: "Повторите, пожалуйста".

Сообщение глуховатого человека к товарищу представляет собой вежливую просьбу. Эта же фраза в ситуациях N 2, 3 будет иметь такое же значение. И только в ситуации N 1 в устах оскорбленного человека она приобретет совсем другой смысл. Поэтому на Бланке ответов цифра 1 обведена кружком.

Итак, в каждом задании необходимо выбрать ту ситуацию общения, в которой заданная слева фраза приобретет другое значение, будет связана с другим намерением, нежели в двух других ситуациях.

На выполнение субтеста отводится 5 минут. За минуту до окончания работы Вы будете предупреждены. Работайте, по возможности, быстрее. Не тратьте много времени на одно задание. Если затрудняетесь с ответом, переходите к следующему пункту. К трудным заданиям можно будет вернуться в конце, если хватит времени. В затруднительных случаях дайте ответ, даже если не совсем уверены в его правильности.

Если у Вас есть вопросы, задайте их сейчас.

Не переворачивайте страницу до команды "НАЧАЛИ"!

1. Человек - своему товарищу: "Вы великолепны".	1. Довольный служащий - своему начальнику.
	2. Благодарный ученик - своему преподавателю.
	3. Недовольный человек - своему знакомому.
2. Продавец - покупателю: "Вы получите, что надо".	1. Улыбающийся преподаватель - студенту.
	2. Врач - пациенту.
	3. Рассерженный милиционер - канючащему пьянице.
3. Судья - победителю: "Поздравляю".	1. Отец - победителю.
	2. Друг - победителю.
	3. Проигравший - победителю.
4. Гордый отец - другу: "Посмотри на нее".	1. Ревнивая девушка - другу.
	2. Обрадованный мальчик - другу.
	3. Восхищенная девушка - другу.
5. Человек - своему другу: "Что ты делаешь?"	1. Рассерженная мать - ребенку.
	2. Заинтригованный прохожий - играющему ребенку.
	3. Учитель - примерному ученику.
6. Врач - больному ребенку: "Прими-ка это".	1. Мать - сыну.
	2. Боец - противнику.
	3. Нагруженная жена - мужу.
7. Официантка - клиенту: "Чем я могу Вам"	1. Психиатр - пациенту.

помочь?"	2. Прохожий - пострадавшему в аварии. 3. Гид - туристу.
8. Преподаватель - студенту: "Ты можешь сделать это лучше"	1. Жена - мужу. 2. Мать - ребенку. 3. Тренер - спортсмену.
9. Отец - сыну: "Ты мне нравишься".	1. Брат - сестре. 2. Молодой человек - подруге. 3. Племянник - тетке.
10. Начальник - рабочему: "Это хорошо".	1. Поклонник - артисту. 2. Преподаватель - студенту. 3. Разгневанный ребенок - побитому им сопернику.
11. Мать - бегущему ребенку: "Тише!"	1. Рассерженный отец - кричащему сыну. 2. Пассажир - водителю. 3. Прохожий - неосторожному ребенку.
12. Страховой агент - клиенту: "Распишитесь здесь, пожалуйста".	1. Администратор гостиницы - клиенту. 2. Коллекционер автографов - "звезде". 3. Кассир - вкладчику.

Субтест № 4 «Истории с дополнением»

В этом субтесте Вы будете иметь дело с картинками, на которых изображены истории про Фердинанда. У Фердинанда есть жена и маленький ребенок. Он работает начальником, поэтому в историях будут также принимать участие его сослуживцы.

Каждое задание состоит из восьми картинок. Четыре верхние картинки отражают определенную историю, происходящую с Фердинандом. Одна из этих картинок всегда пропущена. Вам необходимо выбрать среди четырех рисунков нижнего ряда тот, который при подстановке на место пустого квадрата вверху будет дополнять историю с Фердинандом по смыслу. Если Вы правильно выберете отсутствующий рисунок, то смысл истории полностью прояснится, чувства и намерения действующих в ней персонажей станут понятными.

Рассмотрим пример:



В этой истории отсутствует третий рисунок. В конце истории мы видим, что Фердинанд, мечтавший об обеде, не получает его вопреки своим ожиданиям и выходит из дома раздосадованный. Жена Фердинанда рассержена и делает вид, что читает сыну книгу. Мальчик сидит спокойно. Все это связано с тем, что Фердинанд, умываясь после работы,

оставил на кухне грязь, что и разозлило его жену. Таким образом, логичным дополнением истории является рисунок N4. Поэтому в Бланке ответов цифра 4 обведена кружком.

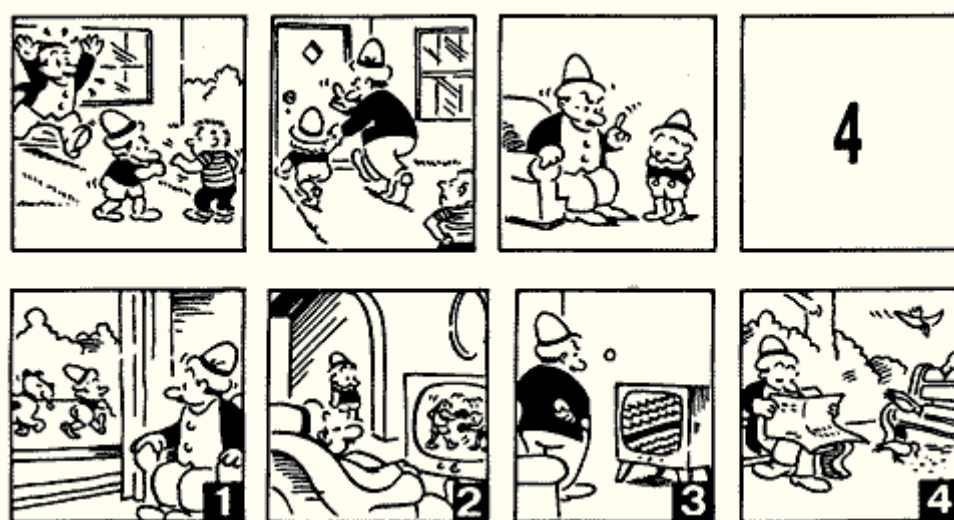
Рисунки N 1, 2, 3 не соответствуют данной истории по смыслу.

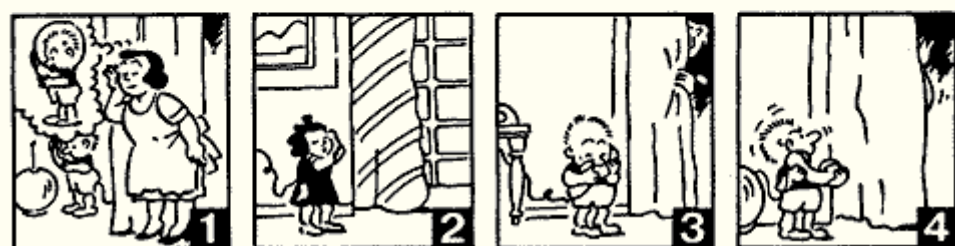
Итак, в каждом задании необходимо найти рисунок, дополняющий историю про Фердинанда по смыслу. На выполнение субтеста отводится 10 минут. За минуту до окончания работы Вы будете предупреждены. Работайте, по возможности, быстрее. Не тратьте много времени на одно задание. Если затрудняетесь с ответом, переходите к следующему пункту. К трудным заданиям можно будет вернуться в конце, если хватит времени. В затруднительных случаях давайте ответ, даже если не совсем уверены в его правильности.

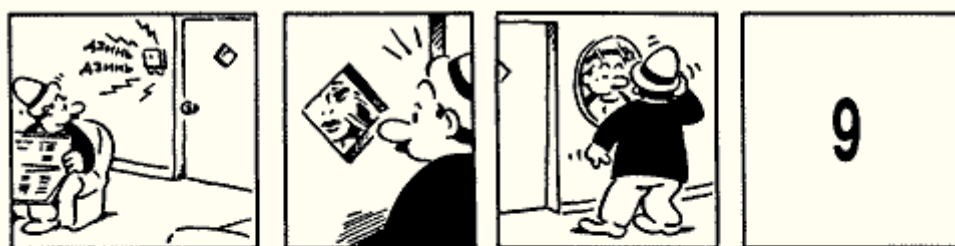
Если у Вас есть вопросы - задайте их сейчас.

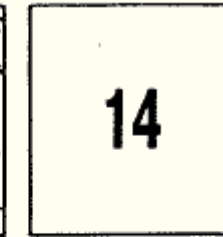
Не переворачивайте страницу до команды "НАЧАЛИ"!











Субтест 1	Субтест 2	Субтест 3	Субтест 4
1 2 3	1 2 3 4	1 2 3	1 2 3 4
1 1 2 3	1 1 2 3 4	1 1 2 3	1 1 2 3 4
2 1 2 3	2 1 2 3 4	2 1 2 3	2 1 2 3 4
3 1 2 3	3 1 2 3 4	3 1 2 3	3 1 2 3 4
4 1 2 3	4 1 2 3 4	4 1 2 3	4 1 2 3 4
5 1 2 3	5 1 2 3 4	5 1 2 3	5 1 2 3 4
6 1 2 3	6 1 2 3 4	6 1 2 3	6 1 2 3 4
7 1 2 3	7 1 2 3 4	7 1 2 3	7 1 2 3 4
8 1 2 3	8 1 2 3 4	8 1 2 3	8 1 2 3 4
9 1 2 3	9 1 2 3 4	9 1 2 3	9 1 2 3 4
10 1 2 3	10 1 2 3 4	10 1 2 3	10 1 2 3 4
11 1 2 3	11 1 2 3 4	11 1 2 3	11 1 2 3 4
12 1 2 3	12 1 2 3 4	12 1 2 3	12 1 2 3 4
13 1 2 3	13 1 2 3 4		13 1 2 3 4
14 1 2 3	14 1 2 3 4		14 1 2 3 4
	15 1 2 3 4		

Ключ к обработке методики
Правильные ответы:

N	Субтест 1	Субтест 2	Субтест 3	Субтест 4
1	2	1	3	4
2	2	4	3	3
3	2	3	3	3
4	3	3	1	2

5	1	2	1	1
6	3	1	2	1
7	3	2	2	4
8	3	2	1	1
9	3	1	2	1
10	3	4	3	2
11	3	1	1	1
12	1	1	2	2
13	1	2		2
14	2	4		1
15		4		

Нормативные таблицы для определения стандартных значений (для возрастной группы 18-55 лет)

Стандзначения	Субтесты			Композитная оценка	
	1	2	3	4	
1	0 - 2	0 - 2	0 - 2	0 - 1	0 - 12
2	3 - 5	3 - 5	3 - 5	2 - 4	13 - 26
3	6 - 9	6 - 9	6 - 9	5 - 8	27 - 37
4	10 - 12	10 - 12	10 - 11	9 - 11	38 - 46
5	13 - 14	13 - 15	12	12 - 14	47 - 55

Интерпретация результатов

Интерпретация отдельных субтестов

После завершения процедуры обработки результатов получают стандартные баллы по каждому субтесту, отражающие уровень развития соответствующих способностей к познанию поведения. При этом общий смысл стандартных баллов можно определить следующим образом:

- 1 балл - низкие способности к познанию поведения;
- 2 балла - способности к познанию поведения ниже среднего (среднеслабые);
- 3 балла - средние способности к познанию поведения (средневыборочная норма);
- 4 балла - способности к познанию поведения выше среднего (среднесильные);

5 баллов - высокие способности к познанию поведения.

При получении стандартной оценки 1 балл по какому-либо субтесту необходимо прежде всего проверить, правильно ли обследуемый понял инструкцию.

Субтест N 1 - "Истории с завершением"

Лица с высокими оценками по субтесту умеют предвидеть последствия поведения. Они способны предвосхищать дальнейшие поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения (семейного, делового, дружеского), предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникации. Их прогнозы могут оказаться ошибочными, если они будут иметь дело с людьми, ведущими самым неожиданным, нетипичным образом. Такие люди умеют четко выстраивать стратегию собственного поведения для достижения поставленной цели. Успешное выполнение субтеста предполагает умение ориентироваться в невербальных реакциях участников взаимодействия и знание нормо-ролевых моделей и правил, регулирующих поведение людей.

Лица с низкими оценками по субтесту плохо понимают связь между поведением и его последствиями. Такие люди могут часто совершать ошибки (в том числе и противоправные действия), попадать в конфликтные, а возможно, и в опасные ситуации потому, что неверно представляют себе результаты своих действий или поступков других. Они плохо ориентируются в общепринятых нормах и правилах поведения.

Успешность выполнения данного субтеста положительно коррелируют со следующими психологическими особенностями:

- способностью полно и точно описывать личность незнакомого человека по фотографии;
- способностью к расшифровке невербальных сообщений;
- дифференцированностью Я-концепции, насыщенностью Я-образа пониманием интеллектуальных, волевых характеристик, а также описанием особенностей духовной организации личности.

Субтест N 2 - "Группы экспрессии"

Лица с высокими оценками по субтесту способны правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям, мимике, позам, жестам. Такие люди, скорее всего, придают большое значение невербальному общению, обращают много внимания на невербальные реакции участников коммуникации. Чувствительность к невербальной экспрессии существенно усиливает способность понимать других. Способность читать невербальные сигналы другого человека, осознавать их и сравнивать с вербальными, по мнению А. Пиза, лежит в основе "шестого чувства" - интуиции. В психологии широко известны исследования, доказывающие большое значение невербальных средств общения. Так, Р. Бедсвилл обнаружил, что в беседе словесное общение занимает менее 35%, а более 65% информации передается невербально.

Лица с низкими оценками по субтесту плохо владеют языком телодвижений, взглядов и жестов, который раньше осваивается в онтогенезе и вызывает больше доверия, чем вербальный язык). В общении такие люди в большей степени ориентируются на вербальное содержание сообщений. И они могут ошибаться в понимании смысла слов собеседника потому, что не учитывают (или неправильно учитывают) сопровождающие их невербальные реакции.

Успешность выполнения субтеста положительно коррелирует:

- с точностью, полнотой, нестереотипностью и пластичностью при описании личности незнакомого человека по фотографии;
- с чувствительностью к эмоциональным состояниям других в ситуациях делового общения;
- с разнообразием экспрессивного репертуара в общении;
- с открытостью и проявлением дружелюбия в общении;
- с эмоциональной стабильностью;

- с сенситивностью к обратной связи в общении, восприимчивостью к критике, совестливостью;
- с высокой самооценкой и степенью принятия себя;
- с насыщенностью Я-образа описанием волевых характеристик личности, активности, стеничности;
- с глубиной рефлексии;
- с точностью понимания того, каким образом собственное эмоциональное состояние человека воспринимается его партнерами по общению, что является показателем конгруэнтности коммуникативного поведения, предпосылкой успешной самопрезентации;
- с эмпатией, с невербальной чувствительностью.

Субтест N 3 - "Вербальная экспрессия"

Лица с высокими оценками по субтесту обладают высокой чувствительностью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, что помогает им быстро и правильно понимать то, что люди говорят друг другу (речевую экспрессию) в контексте определенной ситуации, конкретных взаимоотношений. Такие люди способны находить соответствующий тон общения с разными собеседниками в разных ситуациях и имеют большой репертуар ролевого поведения (то есть они проявляют ролевую пластичность).

Лица с низкими оценками по субтесту плохо распознают различные смыслы, которые могут принимать одни и те же вербальные сообщения в зависимости от характера взаимоотношений людей и контекста ситуации общения. Такие люди часто "говорят невпопад" и ошибаются в интерпретации слов собеседника.

Успешность выполнения субтеста также положительно коррелирует с точностью описания личности незнакомого человека по фотографии, насыщенностью Я-образа описанием духовных ценностей и шкалой эмпатии.

Субтест N 4 "Истории с дополнением"

Лица с высокими оценками по субтесту способны распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике. Они умеют анализировать сложные ситуации взаимодействия людей, понимают логику их развития, чувствуют изменение смысла ситуации при включении в коммуникацию различных участников. Путем логических умозаключений они могут достраивать неизвестные, недостающие звенья в цепи этих взаимодействий, предсказывать, как человек поведет себя в дальнейшем, отыскивать причины определенного поведения. Например, субтест позволяет прогнозировать успешность построения следователем целостной картины преступления на основе неполных данных. Успешное выполнение субтеста предполагает способность адекватно отражать цели, намерения, потребности участников коммуникации, предсказывать последствия их поведения. Кроме этого, требуется умение ориентироваться в невербальных реакциях человека, а также нормах и правилах, регулирующих поведение в обществе.

Лица с низкими оценками по субтесту испытывают трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия и, как следствие, плохо адаптируются к разного рода взаимоотношениям между людьми (семейным, деловым, дружеским и другим).

Субтест является наиболее комплексным и информативным по общему факторному весу в структуре социального интеллекта.

Успешность выполнения субтеста положительно коррелирует с точностью, полнотой, дифференцированностью и гибкостью описания незнакомого человека по фотографии, с дифференцированностью Я-концепции, глубиной рефлексии, с принятием себя, чувством собственного достоинства, с интересом к социальным проблемам, общественной активностью, с экзаменационной успешностью.

Интерпретация композитной оценки социального интеллекта

Общий уровень развития социального интеллекта (интегрального фактора познания поведения) определяется на основе композитной оценки. Смысл композитной оценки, выраженной в стандартных баллах, можно определить следующим образом:

- 1 балл - низкий социальный интеллект;
- 2 балла - социальный интеллект ниже среднего (среднеслабый);
- 3 балла - средний социальный интеллект (средневыборочная норма);
- 4 балла - социальный интеллект выше среднего (среднесильный);
- 5 баллов - высокий социальный интеллект.

Социальный интеллект представляет собой систему интеллектуальных способностей, определяющих адекватность понимания поведения людей. По мнению авторов методики, способности, отражающиеся на уровне композитной оценки, "вероятно, перекрывают собой традиционные понятия социальной чувствительности, эмпатии, восприятия другого и то, что можно назвать социальной интуицией". Выполняя регулирующую функцию в межличностном общении, социальный интеллект обеспечивает социальную адаптацию личности, "гладкость в отношениях с людьми".

Лица с высоким социальным интеллектом способны извлечь максимум информации о поведении людей, понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими, что способствует их успешной социальной адаптации.

Лица с высоким социальным интеллектом, как правило, бывают успешными коммуникаторами. Им свойственны контактность, открытость, тактичность, доброжелательность и сердечность, тенденция к психологической близости в общении.

Высокий социальный интеллект связан с интересом к социальным проблемам, наличием потребности воздействовать на других и часто сочетается с развитыми организаторскими способностями. Люди с развитым социальным интеллектом обычно имеют выраженный интерес к познанию себя и развитую способность к рефлексии.

Уровень развития социального интеллекта в большей степени определяет успешность адаптации при поступлении на работу, чем уровень развития общего интеллекта. Люди с высоким социальным интеллектом обычно легко уживаются в коллективе, способствуют поддержанию оптимального психологического климата, проявляют больше интереса, смекалки и изобретательности в работе.

Лица с низким социальным интеллектом могут испытывать трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации.

Низкий уровень социального интеллекта может в определенной степени компенсироваться другими психологическими характеристиками (например, развитой эмпатией, некоторыми чертами характера, стилем общения, коммуникативными навыками), а также может быть скорректирован в ходе активного социально-психологического обучения.

2. Факторный личностный опросник Кеттелла (16 PP)

Опросник предназначен для измерения 16 факторов личности – личностных черт, свойств, отражающих относительно устойчивые способы взаимодействия человека с окружающим миром и самим собой. Выявляются эмоциональные, коммуникативные, интеллектуальные свойства, а также свойства саморегуляции, обобщающие информацию человека о самом себе (форма А).

Опросник содержит 187 вопросов, на которые предлагается ответить обследуемым (взрослым людям с образованием не ниже 8 – 9 классов). Длительность выполнения задания - 50-60 минут.

Испытуемому предлагают занести в регистрационный бланк один из вариантов ответа на вопрос «да», «нет», «не знаю» (или «а», «в», «с»).

Тест может быть использован для многостороннего и углубленного изучения личности человека, его характера, темперамента, интеллекта, эмоциональных, волевых, моральных, коммуникативных и других особенностей, что предполагает его применение в областях профориентации и расстановки кадров, медицинской психодиагностики, семейного консультирования, педагогики, научных исследований и т.д.

Инструкция. Вам предлагается ответить на ряд вопросов, цель которых – выяснить особенности Вашего характера, склонностей и интересов. Отвечая на вопрос, Вы можете выбрать один из трех предложенных вариантов ответов. Номер ответа на бланке должен соответствовать номеру вопроса. Выбрав ответ «а» – перечеркните крестиком левый символ, если ответ «в», то средний символ, ответу «с» соответствует правый символ. Отвечая, помните: не тратьте времени на раздумья, давайте первый естественный ответ, который приходит Вам в голову; старайтесь избегать промежуточных, «неопределенных» ответов; не пропускайте ничего, обязательно отвечайте на все вопросы подряд.

Текст опросника

1. Я хорошо понял инструкцию, которую только что прочитал:
 - а) да;
 - в) не уверен;
 - с) нет.
2. И готов отвечать на каждый вопрос так искренне, как только возможно:
 - а) да;
 - в) не уверен;
 - с) нет.
3. Я бы предпочел временами жить в доме, который находится:
 - а) в обжитом городе;
 - в) нечто среднее;
 - с) одиноко в глухих лесах.
4. Я чувствую в себе достаточно сил, чтобы справиться со своими трудностями:
 - а) всегда;
 - в) обычно;
 - с) редко.
5. Я чувствую некоторое беспокойство при виде диких животных, даже если они находятся в прочных клетках:
 - а) верно;
 - в) не уверен;
 - с) неверно.
6. Я воздерживаюсь от критики людей и их высказываний:
 - а) да;
 - в) иногда;
 - с) нет.
7. Я делаю саркастические (язвительные) замечания по поводу людей, если они этого, по-моему, заслуживают:
 - а) обычно;
 - в) иногда;
 - с) никогда.
8. Мне больше нравится классическая, чем эстрадная музыка:
 - а) верно;
 - в) не уверен;
 - с) неверно.
9. Если бы я увидел дерущимися соседских детей, то я:
 - а) дал бы им возможность договориться самим;
 - в) не уверен;
 - с) рассудил бы их.

10. При общении с людьми я:
- а) с готовностью вступаю в разговор;
 - в) нечто среднее;
 - с) предпочитаю спокойно оставаться в стороне.
11. По-моему, интереснее быть:
- а) инженером-строителем;
 - в) не уверен;
 - с) драматургом.
12. Я остановился бы на улице скорее, чтобы посмотреть на работу художника, чем слушать, как ссорятся люди:
- а) верно;
 - в) не уверен;
 - с) неверно.
13. Обычно я могу ладить с самодовольными людьми, несмотря на то, что они хвастаются или слишком много о себе воображают:
- а) да;
 - в) нечто среднее;
 - с) нет.
14. По лицу человека всегда можно заметить, что он нечестный:
- а) да;
 - в) не уверен;
 - с) нет.
15. Было бы хорошо, если бы отпуск (каникулы) был более продолжителен, и каждый был бы обязан его использовать:
- а) согласен;
 - в) не уверен;
 - с) не согласен.
16. Я предпочел бы работу с возможно большим, но непостоянным заработком, чем работу со скромным, но постоянным окладом:
- а) согласен;
 - в) не уверен;
 - с) не согласен.
17. Я говорю о своих чувствах:
- а) только если это необходимо;
 - в) нечто среднее;
 - с) охотно, когда представится возможность.
18. Время от времени у меня возникает чувство неопределенной опасности или внезапного страха по непонятным причинам:
- а) да;
 - в) нечто среднее;
 - с) нет.
19. Когда меня неправильно критикуют за что-то, в чем я не виноват, я:
- а) не испытываю чувства вины;
 - в) нечто среднее;
 - с) все же чувствую себя немного виноватым.
20. За деньги можно купить почти все:
- а) да;
 - в) не уверен;
 - с) нет.
21. Моим решением руководит больше:
- а) сердце;

- в) сердце и разум в равной степени;
с) разум.
22. Большинство людей были бы больше счастливы, если бы они были ближе друг к другу и поступали так же, как все:
а) да;
в) не уверен;
с) нет.
23. Иногда, когда я смотрю в зеркало, мне трудно разобраться, где у меня правая, а где левая сторона:
а) верно;
в) не уверен;
с) неверно.
24. При разговоре я предпочитаю:
а) высказывать свои мысли так, как они приходят мне в голову;
в) нечто среднее;
с) сначала сформулировать получше свои мысли.
25. После того как меня что-то сильно рассердит, я довольно быстро успокаиваюсь:
а) да;
в) нечто среднее;
с) нет.
26. При одинаковом рабочем времени и зарплате было бы интереснее работать:
а) плотником или поваром;
в) не уверен;
с) официантом в хорошем ресторане.
27. На общественные должности меня выбирали:
а) очень редко;
в) иногда;
с) много раз.
28. «Лопата» относится к «копать», как «нож» относится к:
а) «острый»;
в) «резать»;
с) «указывать».
29. Иногда я не могу заснуть потому что какая-нибудь мысль не выходит из головы:
а) верно;
в) не уверен;
с) неверно.
30. В своей жизни я почти всегда достигаю поставленных целей:
а) верно;
в) не уверен;
с) неверно.
31. Устаревший закон следует изменить:
а) только после основательного обсуждения;
в) не уверен;
с) как можно скорее.
32. Я чувствую себя «не в своей тарелке», когда мне приходится работать над чем-нибудь, что требует быстрых действий, результаты которых могут повлиять на других людей:
а) верно;
в) нечто среднее;
с) неверно.
33. Большинство знакомых считают меня интересным рассказчиком:
а) да;

- в) не уверен;
с) нет.
34. Когда я вижу неряшливых, неопрятных людей, я:
а) принимаю их такими, как они есть;
в) нечто среднее;
с) испытываю отвращение и возмущение.
35. Я чувствую себя немного не по себе, если неожиданно оказываюсь в центре внимания группы людей:
а) да;
в) нечто среднее;
с) нет.
36. Я всегда рад оказаться среди людей, например, в гостях, на танцах, коллективной встрече:
а) да;
в) нечто среднее;
с) нет.
37. В школе я предпочитал (или предпочитаю):
а) заниматься музыкой, пением;
в) нечто среднее;
с) выпиливать и мастерить что-либо.
38. Если меня назначают руководителем чего-либо, я настаиваю на том, чтобы мои указания выполнялись, иначе я отказываюсь от этой работы:
а) да;
в) иногда;
с) нет.
39. Важнее, чтобы родители:
а) помогали детям развивать свои чувства;
в) нечто среднее;
с) обучали детей сдерживать свои чувства.
40. Участвуя в групповой деятельности, я бы предпочел:
а) постараться улучшить организацию работы;
в) нечто среднее;
с) следить за результатами и соблюдением правил.
41. Время от времени у меня появляется потребность в интересной физической деятельности:
а) да;
в) нечто среднее;
с) нет.
42. Я предпочел бы скорее общаться с вежливыми людьми, чем с грубоватыми и любящими возражать:
а) да;
в) нечто среднее;
с) нет.
43. Я чувствую себя очень униженным, когда меня критикуют в присутствии группы людей:
а) верно;
в) нечто среднее;
с) неверно.
44. Если меня вызывает начальство, то я:
а) пользуюсь случаем, чтобы попросить о чем-то нужном мне;
в) нечто среднее;
с) боюсь, что это связано с какой-нибудь оплошностью в моей работе.

45. В наше время требуется:
- а) больше спокойных, солидных людей;
 - в) не уверен;
 - с) больше «идеалистов», планирующих лучшее будущее.
46. При чтении я сразу замечаю, когда автор произведения хочет меня в чем-то убедить:
- а) да;
 - в) не уверен;
 - с) нет.
47. В юности я принимал участие в нескольких спортивных мероприятиях:
- а) иногда;
 - в) довольно часто;
 - с) многократно.
48. Я поддерживаю порядок в моей комнате, все вещи всегда лежат на своих местах:
- а) да;
 - в) нечто среднее;
 - с) нет.
49. Иногда у меня возникает чувство напряжения и беспокойства, когда я вспоминаю, что произошло в течение дня:
- а) да;
 - в) нечто среднее;
 - с) нет.
50. Иногда я сомневаюсь, действительно ли люди, с которыми я разговариваю, интересуются тем, что я говорю:
- а) да;
 - в) не уверен;
 - с) нет.
51. Если бы пришлось выбирать, то я предпочел бы быть:
- а) лесником;
 - в) не уверен;
 - с) учителем средней школы.
52. На праздники и дни рождения я:
- а) люблю делать подарки;
 - в) неопределенно;
 - с) считаю, что делать подарки – довольно неприятная вещь.
53. «Усталый» относится к «работе», как «гордый» к:
- а) «улыбка»;
 - в) «успех»;
 - с) «счастливый».
54. Какой из следующих предметов по существу отличается от двух других:
- а) свеча;
 - в) луна;
 - с) электрический свет.
55. Друзья меня подводили:
- а) очень редко;
 - в) иногда;
 - с) довольно часто.
56. У меня есть качества, по которым я определенно выше большинства людей:
- а) да;
 - в) не уверен;
 - с) нет.
57. Когда я расстроен, я стараюсь скрыть свои чувства от других:
- а) верно;

- в) нечто среднее;
с) неверно.
58. Я склонен посещать зрелищные мероприятия и развлечения:
а) чаще, чем раз в неделю (т.е. чаще, чем большинство);
в) примерно раз в неделю (т.е. как большинство);
с) реже, чем раз в неделю (т.е. реже, чем большинство).
59. Я считаю, что возможность вести себя непринужденно важнее, чем хорошие манеры и уважение к существующим правилам поведения:
а) верно;
в) не уверен;
с) неверно.
60. Обычно я молчу в присутствии старших по возрасту, опыту и положению:
а) да;
в) нечто среднее;
с) нет.
61. Мне трудно говорить или декламировать перед большой группой людей:
а) да;
в) нечто среднее;
с) нет.
62. У меня хорошее чувство ориентировки в незнакомом месте (мне легко сказать, где север – восток – юг – запад):
а) да;
в) нечто среднее;
с) нет.
63. Если кто-нибудь рассердится на меня, то я:
а) постараюсь его успокоить;
в) нечто среднее;
с) раздражаюсь.
64. Встречаясь с несправедливостью, я скорее склонен забыть об этом, чем реагировать:
а) верно;
в) не уверен;
с) неверно.
65. Из моей памяти часто выпадают несущественные тривиальные вещи, например, названия улиц, магазинов:
а) да;
в) нечто среднее;
с) нет.
66. Мне бы понравилась жизнь ветеринара, лечение и операции на животных:
а) да;
в) не уверен;
с) нет.
67. Я ем со вкусом, не всегда так аккуратно и тщательно как другие люди:
а) да;
в) не уверен;
с) неверно.
68. Бывают времена, когда у меня нет настроения видеть кого бы то ни было:
а) очень редко;
в) нечто среднее;
с) довольно часто.
69. Иногда меня предупреждают о том, что в моем голосе и манерах слишком проявляется возбуждение:
а) да;

- в) нечто среднее,
с) нет.
70. В юности, если я расходился во мнении с родителями, то я:
а) оставался при своем мнении;
в) нечто среднее;
с) соглашался с их авторитетом.
71. Я предпочел бы заниматься самостоятельной работой, а не совместной с другими:
а) да;
в) не уверен;
с) нет.
72. Мне бы больше понравилась спокойная жизнь, чем слава и шумный успех:
а) верно;
в) не уверен;
с) неверно.
73. В большинстве случаев я чувствую себя зрелым человеком:
а) верно;
в) не уверен;
с) неверно.
74. Замечания в мой адрес, которые позволяют себе некоторые люди, меня больше расстраивают, чем помогают:
а) часто;
в) иногда;
с) никогда.
75. Я всегда способен управлять проявлением своих чувств:
а) да;
в) нечто среднее;
с) нет.
76. Начиная работу над полезным изобретением, я бы предпочел:
а) разрабатывать его в лаборатории;
в) нечто среднее;
с) заниматься его практической реализацией.
77. «Удивление» относится к «странный», как «страх» относится к:
а) «смелый»;
в) «тревожный»;
с) «ужасный».
78. Которая из последующих дробей отличается от двух других:
а) $\frac{3}{7}$;
в) $\frac{3}{9}$;
с) $\frac{3}{11}$.
79. Кажется, некоторые люди игнорируют и избегают меня, хотя я не знаю, почему:
а) верно;
в) не уверен;
с) неверно.
80. Отношения ко мне людей не соответствуют моим добрым намерениям:
а) часто;
в) иногда;
с) никогда.
81. Употребление нецензурных выражений вызывает у меня возмущение, даже если не присутствуют лица другого пола:
а) да;
в) нечто среднее;
с) нет.

82. У меня определенно меньше друзей, чем у большинства людей:
- а) да;
 - в) нечто среднее;
 - с) нет.
83. Я бы очень не хотел находиться в таком месте, где нет таких людей, с которыми можно поговорить:
- а) верно;
 - в) нечто среднее;
 - с) нет.
84. Люди иногда считают меня небрежным, хотя и думают, что я приятный человек:
- а) да;
 - в) не уверен;
 - с) нет.
85. Волнение перед выступлением в присутствии многих людей я испытывал:
- а) довольно часто;
 - в) иногда;
 - с) почти никогда.
86. Когда я нахожусь в большой группе людей, то я предпочитаю молчать и предоставляю слово другим:
- а) да;
 - в) нечто среднее;
 - с) нет.
87. Я предпочитаю читать:
- а) реалистические описания военных и политических сражений;
 - в) нечто среднее;
 - с) роман, где много чувств и воображения.
88. Когда люди пытаются мною командовать, то я поступаю как раз наоборот:
- а) да;
 - в) нечто среднее;
 - с) нет.
89. Начальник или члены моей семьи критикуют меня только тогда, когда к этому действительно есть повод:
- а) верно;
 - в) нечто среднее;
 - с) неверно.
90. На улицах или в магазинах мне не нравится, когда некоторые люди пристально разглядывают других:
- а) да;
 - в) нечто среднее;
 - с) нет.
91. Во время длительной поездки я бы предпочел:
- а) читать что-нибудь серьезное, но интересное;
 - в) неопределенно;
 - с) провести время, беседуя с кем-нибудь из пассажиров.
92. В ситуациях, которые могут стать опасными, я громко разговариваю, хотя это выглядит невежливо и нарушает спокойствие:
- а) да;
 - в) не уверен;
 - с) нет.
93. Если знакомые плохо обращаются со мной и показывают свою неприязнь, то:
- а) меня это совершенно не трогает;

- в) нечто среднее;
с) я расстраиваюсь.
94. Я смущаюсь, когда меня хвалят или говорят мне комплименты:
а) да;
в) нечто среднее;
с) нет.
95. Я бы предпочел иметь работу:
а) с постоянным окладом;
в) нечто среднее;
с) с большим окладом, который бы зависел от моей способности показать людям, чего я стою.
96. Чтобы быть информированным, я предпочитаю получать сведения:
а) в общении с людьми;
в) нечто среднее;
с) из литературы.
97. Мне нравится принимать активное участие в общественной работе:
а) да;
в) нечто среднее;
с) нет.
98. При выполнении задания я удовлетворяюсь только тогда, когда должное внимание будет уделено всем мелочам:
а) верно;
в) не уверен;
с) неверно.
99. Даже самые незначительные неудачи иногда меня слишком раздражают:
а) да;
в) нечто среднее;
с) нет.
100. Сон у меня всегда крепкий, я никогда не хожу и не разговариваю во сне:
а) да;
в) не уверен;
с) нет.
101. Для меня интереснее работа, при которой:
а) нужно разговаривать с людьми;
в) нечто среднее;
с) нужно заниматься счетами и записями.
102. «Размер» так относится к «длине», как «нечестный» к:
а) «тюрьма»;
в) «нарушение»;
с) «кража».
103. «АБ» так относится к «ГВ», как «СР» относится к:
а) «ПО»;
в) «ОП»;
с) «ТУ».
104. Когда люди ведут себя неразумно, то я:
а) молчу;
в) не уверен;
с) высказываю свое презрение.
105. Если кто-нибудь громко разговаривает, когда я слушаю музыку:
а) могу сосредоточиться на музыке, не отвлекаться;
в) нечто среднее;
с) чувствую, что это портит мне удовольствие и раздражает.

106. Меня лучше характеризовать как:

- а) вежливого и спокойного;
- в) нечто среднее;
- с) энергичного.

107. В общественных мероприятиях я принимаю участие только тогда, когда это нужно, а в иных случаях избегаю их:

- а) да;
- в) не уверен;
- с) нет.

108. Быть осторожным и не ждать хорошего лучше, чем быть оптимистом и всегда ждать успеха:

- а) верно;
- в) не уверен;
- с) неверно.

109. Думая о трудностях в своей работе, я:

- а) стараюсь планировать заранее, прежде чем встретить трудность;
- в) нечто среднее;
- с) считаю, что справлюсь с трудностями по мере того, как они возникнут.

110. Мне легко вступить в контакт с людьми во время различных общественных мероприятий:

- а) верно;
- в) не уверен;
- с) неверно.

111. Когда требуется немного дипломатии и умения убедить, чтобы побудить людей что-либо сделать, обычно об этом просят меня:

- а) верно;
- в) не уверен;
- с) неверно.

112. Интересно быть:

- а) консультантом, помогающим людям выбирать профессию;
- в) нечто среднее;
- с) руководителем технического предприятия.

113. Если я уверен, что человек несправедлив или ведет себя эгоистично, я указываю на это, даже если это связано с неприятностями:

- а) да;
- в) нечто среднее;
- с) нет.

114. Иногда я говорю глупости ради шутки, чтобы удивить людей и посмотреть, что они на это скажут:

- а) да;
- в) не уверен;
- с) нет.

115. Мне бы понравилось быть газетным критиком в разделе драмы, театра, концертов:

- а) да;
- в) не уверен;
- с) нет.

116. У меня никогда не бывает потребности что-нибудь рисовать или вертеть в руках, ерзать на месте, когда приходится долго сидеть на собрании:

- а) верно;
- в) не уверен;
- с) неверно.

117. Если кто-нибудь говорит мне что-то неправильное, то я скорее подумаю:
- а) он – лжец;
 - в) не уверен;
 - с) по-видимому, он плохо информирован.
118. Я чувствую, что мне угрожает какое-то наказание, даже когда я ничего плохого не сделал:
- а) часто;
 - в) иногда;
 - с) никогда.
119. Мнение о том, что болезнь также часто бывает от психических, как и от физических факторов, сильно преувеличено:
- а) да;
 - в) не уверен;
 - с) нет.
120. Торжественность и величие традиционных церемоний следует сохранить:
- а) да;
 - в) не уверен;
 - с) нет.
121. Мысль о том, что люди подумают, будто я веду себя необычно или странно, меня беспокоит:
- а) очень;
 - в) немного;
 - с) совсем не беспокоит.
122. Выполняя какое-либо дело, я бы предпочел работать:
- а) в составе коллектива;
 - в) не уверен;
 - с) самостоятельно.
123. У меня бывают периоды, когда мне трудно избавиться от чувства жалости к себе:
- а) часто;
 - в) иногда;
 - с) никогда.
124. Часто я слишком быстро начинаю сердиться на людей:
- а) да;
 - в) нечто среднее;
 - с) нет.
125. Я всегда могу без труда изменить свои старые привычки и не возвращаться к прежнему:
- а) да;
 - в) не уверен;
 - с) нет.
126. Если бы зарплата была одинаковой, то я предпочел бы быть:
- а) адвокатом;
 - в) не уверен;
 - с) пилотом или капитаном судна.
127. «Лучшее» так относится к «наихудшее», как «медленное» к:
- а) «быстрое»;
 - в) «лучшее»;
 - с) «быстрейшее».
128. Каким из приведенных ниже сочетаний следует продолжить буквенный ряд ROOOORROOORRR...:
- а) ORRR;

в) ООРР;

с) РООО.

129. Когда приходит время осуществить то, что я планировал и на что надеялся, я обнаруживаю, что уже пропало желание делать это:

а) верно;

в) нечто среднее;

с) неверно.

130. Большей частью я могу продолжать работать тщательно, не обращая внимания на шум, создаваемый другими:

а) да;

в) нечто среднее;

с) нет.

131. Иногда я говорю посторонним вещи, кажущиеся мне важными, независимо от того, спрашивают ли они об этом:

а) да;

в) нечто среднее;

с) нет.

132. Много свободного времени я провожу в разговорах с друзьями о прошлых развлечениях, от которых я получал удовольствие:

а) да;

в) нечто среднее;

с) нет.

133. Мне нравится устраивать какие-нибудь смелые рискованные выходки «смеха ради»:

а) да;

в) не уверен;

с) нет.

134. Вид неубранной комнаты очень раздражает меня:

а) да;

в) нечто среднее;

с) нет.

135. Я считаю себя общительным открытым человеком:

а) да;

в) нечто среднее;

с) нет.

136. В общении я:

а) свободно проявляю свои чувства;

в) нечто среднее;

с) держу свои переживания «при себе».

137. Я люблю музыку:

а) легкую, живую;

в) нечто среднее;

с) чувствительную.

138. Красота поэмы восхищает меня больше, чем красота хорошо сделанного оружия:

а) да;

в) не уверен;

с) нет.

139. Если мое удачное замечание остается незамеченным окружающими, то я:

а) смирюсь с этим;

в) нечто среднее;

с) даю людям возможность услышать его еще раз.

140. Мне бы понравилось работать фотокорреспондентом:

а) да;

в) не уверен;

с) нет.

141. Нужно быть осторожным в общении с незнакомыми, так как можно, например, заразиться:

а) да;

в) не уверен;

с) нет.

142. При поездке за границу я бы предпочел быть под руководством экскурсовода, чем самому планировать маршрут:

а) да;

в) не уверен;

с) нет.

143. Меня справедливо считают упорным и трудолюбивым, но не слишком преуспевающим человеком:

а) да;

в) не уверен;

с) нет.

144. Если люди пользуются моим хорошим отношением в своих интересах, то я не возмущаюсь этим и вскоре об этом забываю:

а) верно;

в) нечто среднее;

с) неверно.

145. Если при обсуждении какого-либо вопроса среди участников возникает ожесточенный спор, то я предпочитаю:

а) увидеть, кто же «победил»;

в) нечто среднее;

с) чтобы спор разрешился мирно.

146. Я предпочитаю планировать что-либо самостоятельно, без вмешательства и предложений со стороны других:

а) да;

в) нечто среднее;

с) нет.

147. Иногда чувство зависти влияет на мои действия:

а) да;

в) не уверен;

с) нет.

148. Я твердо верю, что начальник может быть не всегда прав, но он всегда имеет право быть начальником:

а) да;

в) не уверен;

с) нет.

149. Когда я думаю обо всем, что еще предстоит сделать, у меня появляется чувство напряженности:

а) да;

в) иногда;

с) нет.

150. Когда зрители мне что-либо кричат во время игры, меня это не трогает:

а) верно;

в) нечто среднее;

с) неверно.

151. Интереснее быть:

а) художником;

- в) не уверен;
с) организатором культурных развлечений.
152. Которое из следующих слов не относится к двум другим:
а) любые;
в) некоторые;
с) большинство.
153. «Пламя» так относится к «жар», как «роза» относится к:
а) «шип»;
в) «красивые лепестки»;
с) «аромат».
154. У меня бывают яркие сновидения, мешающие мне спать:
а) часто;
в) иногда;
с) практически никогда.
155. Если на пути к успеху стоят серьезные препятствия, я все-таки предпочитаю рискнуть:
а) да;
в) нечто среднее;
с) нет.
156. Когда я нахожусь в группе людей, приступающих к какой-то работе, то само собой получается, что я оказываюсь во главе их:
а) да;
в) нечто среднее;
с) нет.
157. Мне больше нравится в одежде спокойная корректность, чем бросающаяся в глаза индивидуальность:
а) верно;
в) не уверен;
с) неверно.
158. Мне больше нравится провести вечер за спокойным любимым занятием, чем в оживленной компании:
а) верно;
в) не уверен;
с) неверно.
159. Я не обращаю внимания на доброжелательные советы других, даже когда эти советы могли бы быть полезными:
а) иногда;
в) почти никогда;
с) никогда.
160. В своих поступках я всегда стараюсь придерживаться общепринятых правил поведения:
а) да;
в) нечто среднее;
с) нет.
161. Мне не очень нравится, когда смотрят, как я работаю:
а) да;
в) нечто среднее;
с) нет.
162. Иногда приходится применять силу, потому что не всегда возможно добиться результата с помощью утверждения:
а) верно;

- в) нечто среднее;
с) неверно.
163. В школе я предпочитал (предпочитаю):
а) русский язык и литературу;
в) не уверен;
с) математику или арифметику.
164. Меня иногда огорчало, что обо мне за глаза отзывались неодобрительно без всяких к этому причин:
а) да;
в) не уверен;
с) нет.
165. Разговор с простыми людьми, которые всегда придерживаются общепринятых правил и традиций:
а) часто вполне интересен и содержателен;
в) нечто среднее;
с) раздражает меня, потому что ограничивается мелочами.
166. Некоторые вещи настолько раздражают меня, что предпочитаю вообще не говорить на эти темы:
а) да;
в) нечто среднее;
с) нет.
167. В воспитании важнее:
а) относиться к ребенку с достаточной любовью;
в) нечто среднее;
с) выработать нужные привычки и отношение к жизни.
168. Люди считают меня положительным, спокойным человеком, которого не трогают превратности судьбы:
а) да;
в) нечто среднее;
с) нет.
169. Я считаю, что общество должно руководствоваться разумом и отбросить старые привычки или ненужные традиции:
а) да;
в) не уверен;
с) нет.
170. Думаю, что в современном мире важнее разрешить:
а) вопросы нравственности;
в) не уверен;
с) разногласия между странами мира.
171. Я лучше усваиваю материал:
а) читая хорошо написанную книгу;
в) нечто среднее;
с) участвуя в обсуждении вопроса.
172. Я предпочитаю идти своим путем вместо того, чтобы действовать в соответствии с принятыми правилами:
а) верно;
в) не уверен;
с) неверно.
173. Прежде чем выдвигать какой-либо аргумент, я предпочитаю подождать, пока не буду убежден, что я прав:
а) всегда;

- в) обычно;
с) только если это целесообразно.
174. Мелочи иногда невыносимо «действуют мне на нервы», хотя я и понимаю, что они не существенны:
а) да;
в) нечто среднее;
с) нет.
175. Под влиянием момента я редко говорю вещи, о которых потом очень сожалею:
а) верно;
в) не уверен;
с) неверно.
176. Если бы меня попросили участвовать в шефской деятельности, то я бы:
а) согласился;
в) не уверен;
с) вежливо сказал, что занят.
177. Которое из следующих слов не относится к двум другим:
а) широкий;
в) зигзагообразный;
с) прямой.
178. «Скоро» так относится к «никогда», как «близко» к:
а) «нигде»;
в) «далеко»;
с) «где-то».
179. Если я невольно нарушил правила поведения, находясь в обществе, то я вскоре забываю об этом:
а) да;
в) нечто среднее;
с) нет.
180. Меня считают человеком, которому обычно в голову приходят хорошие идеи, когда нужно разрешить какую-либо проблему:
а) да;
в) не уверен;
с) нет.
181. Я способен лучше проявить себя:
а) в трудных ситуациях, когда нужно сохранить самообладание;
в) не уверен;
с) когда требуется умение ладить с людьми.
182. Меня считают человеком, полным энтузиазма:
а) да;
в) нечто среднее;
с) нет.
183. Мне нравится работа, которая требует перемен, разнообразия, командировок, даже если она связана с некоторой опасностью:
а) да;
в) нечто среднее;
с) нет.
184. Я довольно требовательный человек и всегда настаиваю на том, чтобы все делалось по возможности правильно:
а) верно;
в) нечто среднее;
с) неверно.

185. Мне нравится работа, требующая добросовестного отношения, точных навыков и умений:

а) да;

в) нечто среднее;

с) нет.

186. Я отношусь к типу энергичных людей, которые всегда заняты:

а) да;

в) не уверен;

с) нет.

187. Я уверен в том, что не пропустил ни одного вопроса и на все ответил как следует:

а) да;

в) не уверен;

с) нет.

Бланк для ответов

1 авс	33 авс	65 авс	97 авс	129 авс	161 авс
2 авс	34 авс	66 авс	98 авс	130 авс	162 авс
3 авс	35 авс	67 авс	99 авс	131 авс	163 авс
4 авс	36 авс	68 авс	100 авс	132 авс	164 авс
5 авс	37 авс	69 авс	101 авс	133 авс	165 авс
6 авс	38 авс	70 авс	102 авс	134 авс	166 авс
7 авс	39 авс	71 авс	103 авс	135 авс	167 авс
8 авс	40 авс	72 авс	104 авс	136 авс	168 авс
9 авс	41 авс	73 авс	105 авс	137 авс	169 авс
10 авс	42 авс	74 авс	106 авс	138 авс	170 авс
11 авс	43 авс	75 авс	107 авс	139 авс	171 авс
12 авс	44 авс	76 авс	108 авс	140 авс	172 авс
13 авс	45 авс	77 авс	109 авс	141 авс	173 авс
14 авс	46 авс	78 авс	110 авс	142 авс	174 авс
15 авс	47 авс	79 авс	111 авс	143 авс	175 авс
16 авс	48 авс	80 авс	112 авс	144 авс	176 авс
17 авс	49 авс	81 авс	113 авс	145 авс	177 авс
18 авс	50 авс	82 авс	114 авс	146 авс	178 авс
19 авс	51 авс	83 авс	115 авс	147 авс	179 авс
20 авс	52 авс	84 авс	116 авс	148 авс	180 авс
21 авс	53 авс	85 авс	117 авс	149 авс	181 авс
22 авс	54 авс	86 авс	118 авс	150 авс	182 авс
23 авс	55 авс	87 авс	119 авс	151 авс	183 авс

24 а в с	56 а в с	88 а в с	120 а в с	152 а в с	184 а в с
25 а в с	57 а в с	89 а в с	121 а в с	153 а в с	185 а в с
26 а в с	58 а в с	90 а в с	122 а в с	154 а в с	186 а в с
27 а в с	59 а в с	91 а в с	123 а в с	155 а в с	187 а в с
28 а в с	60 а в с	92 а в с	124 а в с	156 а в с	
29 а в с	61 а в с	93 а в с	125 а в с	157 а в с	
30 а в с	62 а в с	94 а в с	126 а в с	158 а в с	
31 а в с	63 а в с	95 а в с	127 а в с	159 а в с	
32 а в с	65 а в с	96 а в с	128 а в с	160 а в с	

Обработка и интерпретация

При обработке используется специальный "ключ", с помощью которого получают так называемые сырые баллы. Подсчитывается количество совпадений ответов испытуемого с "ключом".

Ключ

Фактор								
A	3 а в	26 в с 27 в с	51 в с 52 в с	76 в с	101 а в	126 а в	151 в с	176 а в
B		28 в	53 в 54 в	77 с 78 в	102 с 103 в	127 с 128 в	152 а 153 с	177 а 178 а
C	4 а в 5 в с	29 в с 30 а в	55 а в	79 в с 80 в с	104 а в 105 а в	129 в с 130 а в	154 в с	179 а в
E	6 в с 7 а в	31 в с 32 в с	56 а в 57 в с	81 в с	106 в с	131 а в	155 а в 156 а в	180 а в 181 а в
F	8 в с	33 а в	58 а в	82 в с 83 а в	107 в с 108 в с	132 а в 133 а в	157 в с 158 в с	182 а в 183 а в
G	9 в с	34 в с	59 в с	84 в с	109 а в	134 а в	159 в с 160 а в	184 а в 185 а в
H	10 а в	35 в с 36 а в	60 в с 61 в с	85 в с 86 в с	110 а в 111 а в	135 а в 136 а в	161 в с	186 а в
I	11 в с 12 а в	37 а в	62 в с	87 в с	112 а в	137 в с 138 а в	162 в с 163 а в	
L	13 в с	38 а в	63 в с 64 в с	88 а в 89 в с	113 а в 114 а в	139 в с	164 а в	
M	14 в с 15 в с	39 а в 40 а в	65 а в	90 в с 91 а в	115 а в 116 а в	140 а в 141 в с	165 в с 166 в с	
N	16 в с 17 а в	41 в с 42 а в	66 в с 67 в с	92 в с	117 а в	142 а в	167 а в	

О	18 а в 19 в с	43 а в 44 в с	68 в с 69 а в	93 в с 94 а в	118 а в 119 а в	143 а в 144 в с	168 в с	
Q 1	20 а в 21 в с	45 в с 46 а в	70 а в	95 в с	120 в с	145 а в	169 а в 170 в с	
Q 2	22 в с	47 а в	71 а в 72 а в	96 в с 97 в с	121 в с 122 в с	146 а в	171 а в	
Q 3	23 в с 24 в с	48 а в	73 а в	98 а в	123 в с	147 в с 148 а в	172 в с 173 а в	
Q 4	25 в с	49 а в 50 а в	74 а в 75 в с	99 а в 100 в с	124 а в 125 в с	149 а в 150 в с	174 а в 175 в с	

Таблица нормирования первичных оценок

стены факто ры	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	3-4	5-6	7	8	9	10-11	12	13	14-15	16-19
B	0-1	2-3	4	5	6	7	8	9	10	11-17
C	1-6	7-8	9-10	11-12	13	14-15	16-17	18-20	21	22-26
E	2-4	5-6	7	8-9	10	11-12	13	14-15	16-17	18-22
F	4-5	6-7	8-9	10	11-12	13-14	15-16	17-18	19-20	21-26
G	2-4	5-7	8-9	10-11	12-13	14	15-16	17	18	19-22
H	1-3	4-5	6-7	8-9	10-13	14	15-16	17-18	19-20	21-25
I	0-3	4	5	6	7-8	9	10-11	12-13	14	15-18
L	2-3	4-5	6	7	8-9	10	11	12-13	14-15	16-18
M	2-3	4-5	6-7	8	9	10-11	12	13-14	15-16	17-20
N	2-4	5	6-7	8	9-10	11	12-13	14-15	16	17-20
O	2-4	5-6	7	8-9	10-11	12-13	14-15	16	17-18	19-22
Q1	2-3	4	5-6	7	8	9-10	11	12-13	14	15-18
Q2	0-2	3	4-5	6	7	8-9	10-11	12	13-14	15-17
Q3	3-5	6-7	8-9	10	11-12	13	14-15	16	17	18-20
Q4	0-1	2-3	4-5	6-8	9-10	11-12	13-15	16-17	18-19	20-22

Интерпретация факторов

Первичные факторы	
I. Фактор «А» (ориентирован на определение степени общительности человека в группе)	
«-» «Шизотимия»	«+» «Аффектотимия»

скрытый, обособленный, критичный, непреклонный, необщительный, замкнутый, безучастный, отстаивает свои идеи, отчужденный, точный, объективный, недоверчивый, скептический, холодный (жесткий), сердитый, мрачный	сердечный, добрый, общительный, открытый, естественный, непринужденный, добродушный, беспечный, готов к содружеству, предпочитает присоединяться, внимателен к людям, мягкосердечный, небрежный, доверчивый, идет на поводу, легко приспосабливается, веселый
II. Фактор «В»	
«-» «Низкий интеллект»	«+» «Высокий интеллект»
несобранный, тупой, конкретность и ригидность мышления, эмоциональная дезорганизация мышления, низкие умственные способности, не может решать абстрактные задачи	собранный, сообразительный, наблюдается абстрактность мышления, высокие общие умственные способности, проницательный, быстро схватывающий, интеллектуально приспосабливается, существует некоторая связь с уровнем вербальной культуры и эрудицией
III. Фактор «С»	
«-» «Слабость Я»	«+» «Сила Я»
слабость, эмоциональная неустойчивость, находится под влиянием чувств, переменчив, легко расстраивается, при расстройствах теряет равновесие духа, переменчив в отношениях и неустойчив в интересах, беспокойный, уклоняется от общности, имеет тенденцию уступать, отказывается от работы, не вступает в споры в проблематичных ситуациях, невротические симптомы, ипохондрия, утомляемость	сила, эмоциональная устойчивость, выдержанность, спокойный, флегматичный, трезво смотрит на вещи, работоспособный, реалистически настроенный, эмоционально зрелый, имеет постоянные интересы, спокойный, реально оценивает обстановку, управляет ситуацией, избегает трудностей, может иметь место эмоциональная ригидность и нечувствительность
IV. Фактор «Е»	
«-» «Конформность»	«+» «Доминантность»
мягкий, кроткий послушный, услужливый, любезный, зависимый, застенчивый, уступчивый, берет вину на себя, безропотный, пассивный, покорный, подчиняющийся, тактичный, дипломатичный, экспрессивный, скромный, легко выводится из равновесия авторитетным руководством и властями	доминирование, властность, неуступчивый, самоуверенный, напористый, агрессивный, упрямый, конфликтный, своенравный, неустойчивый, независимый, грубый, враждебный, мрачный, бунтарь, непослушный, непреклонный, требует восхищения
V. Фактор «F»	
«-» «Сдержанность»	«+» «Экспрессивность»
озабоченный, спокойный, молчаливый, серьезный, неразговорчивый, благоразумный, рассудительный, с	беззаботный, восторженный, невнимательный, небрежный, беспечный, жизнерадостный, веселый, импульсивный,

самоанализом, заботливый, задумчивый, необщительный, медлительный, осторожный, склонен усложнять, пессимистичен в восприятии действительности, беспокоится о будущем, ожидает неудач, окружающим кажется скучным, вялым, чопорным	подвижный, энергичный, разговорчивый, откровенный, экспрессивный, живой, проворный, отмечается значимость социальных контактов, искренен в отношениях, эмоционален, динамичен в общении, часто становится лидером, энтузиаст, верит в удачу
VI. Фактор «G»	
«-» «Низкое супер-эго»	«+» «Высокое супер-эго»
подверженность чувствам, несогласие с общепринятыми моральными нормами и стандартами, непостоянный, гибкий, переменчивый, вызывает недоверие, потворствует своим желаниям, небрежный, ленивый, независимый, игнорирует обязанности, подвержен влиянию случая и обстоятельств, беспринципность, безответственность, неорганизованность, возможно антисоциальное поведение	высокая нормативность, сильный характер, добросовестный, настойчивый, моралист, степенный, уравновешенный, ответственный, упорный, стойкий, решительный, достойный доверия, эмоционально дисциплинирован, собранный, совестливый, имеет чувство долга, соблюдает моральные стандарты и правила, настойчивость в достижении цели, точность, деловая направленность
VII. Фактор «H»	
«-» «Трекия»	«+» «Пармия»
робость, нерешительность, не уверен в своих силах, застенчивость, смущается в присутствии других, сдержанный, боязливый, эмоциональный, озлобленный, раздраженный, ограниченный, строго придерживается правил, быстро реагирует на опасность, повышенная чувствительность к угрозе, деликатный, внимательный к другим, предпочитает находиться в тени, большому обществу предпочитает одного – двух друзей	смелость, предприимчивость, социальная смелость, толстокожесть, авантюристичный, склонный к риску, общительный, активный, явный интерес к другому полу, чувствительный, отзывчивый, добродушный, импульсивный, расторможенный, держится свободно, эмоциональный, артистические интересы, беззаботный, не понимает опасности
VIII. Фактор «I»	
«-» «Харрия»	«+» «Премсия»
низкая чувствительность, суровость, толстокожесть, не верит в иллюзии, рассудочность, реалистичность суждений, практичность, некоторая жестокость, несентиментальный, ожидает малого от жизни, мужественный, самоуверенный, берет на себя ответственность, суровый (до цинизма), черствый в отношениях, незначительные артистические наклонности, без утраты чувства вкуса, не фантазер, действует практично и логично, постоянный, не обращает внимания на	мягкосердечие, нежность, зависимость, чувствительность, свехосторожность, стремление к покровительству, неугомонный, суебливый, беспокойный, ожидает внимания от окружающих, навязчивый, ненадежный, ищет помощи и симпатии, способный к эмпатии и пониманию, добрый, терпимый к себе и окружающим, утонченный, жеманный, напыщенный, притворный, склонный к романтизму, артистичный, ветренный, действует по интуиции, женственный,

физические недомогания	фантазирует в беседе и наедине с собой, изменчивый, ипохондрик, беспокоится о состоянии своего здоровья, художественность восприятия мира
IX. Фактор «L»	
«-» «Алаксия»	«+» «Протенсия»
доверчивый, откровенный, чувство собственной незначимости, соглашается с условиями, внутренняя расслабленность, жалуется на перемены, неподозрительный, свободный от зависимости, легко забывает трудности, понимает, прощает, терпимый, уживчивый, благожелательный по отношению к другим, небрежно относится к замечаниям, покладистый, легко ладит с людьми, хорошо работает в коллективе	подозрительность, ревнивость, «защита» и внутреннее напряжение, завистливый, большое самомнение, догматичность, подозрительность, задерживает свое внимание на неудачах, тиран, требует от окружающих нести ответственность за ошибки, раздражительный, его интересы обращены на самого себя, осторожен в своих поступках, эгоцентричен
X. Фактор «M»	
«-» «Праксерния»	«+» «Аутия»
практичен, тверд, мало воображения, приземленность стремлений, быстро решает практические вопросы, занят своими интересами, прозаичен, избегает всего необычного, следует общепринятым нормам, надежен в практическом суждении, честный, добросовестный, беспокойный, свойственна некоторая ограниченность, излишне внимателен к мелочам, руководствуется объективной реальностью	мечтательность, идеалистичность, богатое воображение, богемность, рассеянность, поглощен своими идеями, интересуется искусством и основными верованиями, увлечен внутренними иллюзиями, высокий творческий потенциал, капризный, легко отступает от здравого смысла, неуравновешенный, легко приводится в восторг
XI. Фактор «N»	
«-» «Прямолинейность»	«+» «Дипломатичность»
наивность, простоватость, прямой, откровенный, естественный, непосредственный, бестактный в обращении, имеет неконкретный ум, общительный, несдержан эмоционально, простые вкусы, отсутствие проницательности, неопытен в анализе мотивировок, довольствуется имеющимся, слепо верит в человеческую сущность	проницательность, хитрость, опытный, искушенный, расчетливый, разумный, изысканный, умеет вести себя в обществе, имеет точный ум, эмоционально выдержан, искусственный, эстетически изощрен, проницателен по отношению к окружающим, честолубивый, бывает ненадежен, осторожен, «срезает углы»
XII. Фактор «O»	
«-» «Гипертимия»	«+» «Гипотимия»
беспечность, самоуверенность, самонадеянность, спокойствие, безмятежность, благодушие, хладнокровие,	чувство вины, полон тревоги и предчувствий, самобичевание, неуверенность в себе, ранимый,

веселый, жизнерадостный, нераскаивающийся, безмятежный, спокойный, нечувствителен к одобрению или порицанию окружающих, беспечен, энергичен, не боязливый, бездумный	обеспокоенность, депрессивный, подавленный, легко плачет, легко раним, одинокий, находится во власти настроений, впечатлительный, сильное чувство долга, чувствителен к реакциям окружающих, скрупулезный, суетливый, ипохондрик, симптомы страха, погружен в мрачные раздумья
XIII. Фактор «Q1»	
«-» «Консерватизм»	«+» «Радикализм»
почтенный, имеет установившиеся взгляды и идеи, принимает только испытанное временем, подозрителен к новым людям, с сомнением относится к новым идеям, терпим к традиционным трудностям, склонен к морализации и нравоучениям	экспериментатор, аналитик, либерал, свободомыслящий, терпимость к неудобствам, критически настроен, хорошая информированность, не доверяет авторитетам, на веру ничего не принимает, характеризуется наличием интеллектуальных интересов
XIV. Фактор «Q2»	
«-» «Зависимость от группы»	«+» «Самодостаточность»
социабельность, несамостоятельность, последовательность, нуждается в групповой поддержке, принимает решения вместе с другими, следует за общественным мнением, ориентируется на социальное одобрение, безынициативен	независимость от группы, самостоятельность, находчивость, самостоятельно принимает решения, может господствовать, не нуждается в поддержке других людей, независим
XV. Фактор «Q3»	
«-» «Низкое самомнение»	«+» «Высокое самомнение»
плохо контролируем, небрежный, неточный, следует своим побуждениям, не считается с общественными правилами, невнимателен и не деликатен, недисциплинирован, внутренняя конфликтность представлений о себе	самолюбие, самоконтроль, точный, волевой, может подчинить себе, действует по осознанному плану, эффективный лидер, принимает социальные нормы, контролирует свои эмоции и поведение, доводит дело до конца, целенаправлен
XVI. Фактор «Q4»	
«-» «Низкая эго-напряженность»	«+» «Высокая эго-напряженность»
расслабленный, спокойный, вялый, апатичный, сдержанный, нефрустрирующий, низкая мотивация, лень, излишняя удовлетворенность, невозмутимость	собранный, энергичный, возбужденный, раздражительный, повышенная мотивация, несмотря на утомляемость активен, слабое чувство порядка, раздражительный
Вторичные факторы	
I. Фактор «F1»	

«–» «Низкая тревожность»	«+» «Высокая тревожность»
жизнь в целом удовлетворяет, способен достичь желаемого, слабая мотивация и отсюда неспособность к достижению трудных целей	не обязательно невротик (т.к. тревога может быть ситуационной), плохая приспособляемость (возможно), неудовлетворенность достигнутым, очень высокая тревожность обычно нарушает деятельность
II. Фактор «F2»	
«–» «Интроверт»	«+» «Экстраверт»
робость, застенчивость, «достаточно себя», подавляем в межличностных конфликтах, застенчивость (не обязательно), сдержанность, скрытность	хорошо устанавливает и поддерживает социальные контакты
III. Фактор «F3»	
«–» «Сензитивность»	«+» «Реактивная уравновешенность»
хрупкая эмоциональность, чувствительность к тонкостям, художественная мягкость, спокойствие, вежливость, трудности в принятии решений из-за избытка раздумий	стабильность, жизнерадостность, решительность, предприимчивость, склонность не замечать тонкостей жизни, ориентирован на очевидное и явное, трудности из-за слишком поспешных действий без достаточного взвешивания
IV. Фактор «F4»	
«–» «Конформность»	«+» «Независимость»
подчинение, зависимость, пассивность, сдержанность, нуждается в поддержке и ищет ее у людей, склонность ориентироваться на групповые нормы	агрессивность, смелость, хваткость, сообразительность, быстрота

Интерпретация парных сочетаний первичных факторов.

При интерпретации полученных результатов целесообразно использовать не только выраженность отдельных факторов, но и их сочетаний, образующих симптомокомплексы коммуникативных, интеллектуальных, эмоциональных и регуляторных личностных свойств. При этом следует учитывать не только полюсные значения факторов, но и средние, которые довольно часто встречаются в практике работы психолога.

Группу коммуникативных свойств образуют следующие факторы:

- А – общительность
- Н – смелость
- Е – доминантность
- Л – подозрительность
- Н – дипломатичность
- Q2 – самостоятельность.

Сочетание факторов А и Н отражает потребность личности в общении, умении общаться.

Высокие значения факторов А (8-10 стенов) и Н (8-10 стенов) означают, что человек стремится к общению, легко и быстро, часто по собственной инициативе вступает

в контакт с незнакомыми и малознакомыми людьми. Опыт межличностного общения большой, но нередко взаимоотношения поверхностные и непродолжительные. Не испытывает напряжения в большой аудитории. Сохраняет уверенность в себе, способен отстоять свою позицию при общении с авторитетными людьми. Общение служит основным способом решения всех своих проблем.

Средние значения факторов А (4-7 стенов) и Н (4-7 стенов) характеризуют человека, который взаимоотношений с людьми не избегает, но собственная активность в установлении и сохранении контактов невысокая. Инициатором общения становится в том случае, если затрагиваются его интересы или проблема решается только с помощью общения. Избирателен в общении; имеет небольшой круг друзей и знакомых, которые близки по интересам и ценностным ориентациям и с которыми чувствует себя комфортно. Общение с большой аудиторией или авторитетными людьми требует преодоления напряжения.

Низкие значения факторов А (1-3 стена) и Н (1-3 стена) присущи человеку, который отличается слабо выраженной потребностью в общении с людьми. Чрезвычайно избирателен в установлении и поддержании контактов. Круг общения ограничен друзьями и близкими. Избегает общения с большой аудиторией и авторитетами. Испытывает большие сложности, когда возникают сложности, связанные с просьбами.

Сочетание факторов L и N характеризует отношение личности к другим людям.

Высокие значения факторов L (8-10 стенов) и N (8-10 стенов) свойственны человеку, который отличается выраженной социальной проницательностью. Он ясно видит скрытый смысл житейских ситуаций, межличностных отношений. Понимает людей, мотивы их поведения и переживания. Тонко чувствует отношение других людей к себе, и это позволяет быстро менять стиль и дистанцию общения, если меняется коммуникативная ситуация. В конфликтных ситуациях стремится избегать «острых углов», ищет компромиссные решения. В то же время насторожен, внутренне напряжен и может испытывать тревогу во взаимоотношениях с людьми. Нередко с предубеждением оценивает людей.

Средние значения факторов L (4-7 стенов) и N (4-7 стенов) отражают способность человека достаточно тонко разбираться в людях, задумываться над мотивами их поведения. Однако на свои оценки и характеристики такой человек ориентируется редко. К людям относится доброжелательно, но без особой доверительности. Доверительные отношения устанавливает с теми, кто близок по интересам, с кем поддерживает давние отношения. Понимает чужие проблемы, но собственные проблемы предпочитает хранить в тайне и решать самостоятельно. Возможны конфликты и разногласия с окружающими, но они не продолжительны.

Низкие значения факторов L (1-3 стена) и N (1-3 стена) принадлежат человеку, который естественен в поведении. Доброжелательно, без предубеждений относится к окружающим людям, снисходительно оценивает их поступки. Однако может обидеть из-за неточного понимания состояния собеседника, мотивов его поведения или из-за недостаточного проникновения в суть ситуации. Редко чувствует нюансы общения, сохраняет стиль и дистанцию общения, независимо от изменения коммуникативной ситуации.

Сочетание факторов E и Q2 отражает некоторые стороны лидерского потенциала личности.

Высокие значения факторов E (8-10 стенов) и Q2 (8-10 стенов) свойственны человеку, который активно стремится занять лидерское положение в группе. Имеет собственную точку зрения по многим вопросам. Стремится утвердить ее среди окружающих и изменить их поведение в соответствии с собственным видением и пониманием сложившейся ситуации. К мнению других относится критично, прибегает к нему редко. Предпочитает самостоятельные решения, которые не меняет даже под давлением группы.

Средние значения факторов Е (4-7 стенов) и Q2 (4-7 стенов) говорят об умеренно выраженном лидерском потенциале личности. Существующая собственная точка зрения по многим вопросам не навязывается группе. Лидерские функции проявляются преимущественно в привычных ситуациях, развитие которых можно предвидеть, а появление трудностей можно предотвратить. Лидерская активность возможна также и тогда, когда ситуация глубоко затрагивает личные интересы. Мнение группы уважает также, как и свое. Учитывает его, может изменить собственное под давлением группы. Однако ответственные решения предпочитает принимать самостоятельно.

Низкие значения факторов Е (1-3 стена) и Q2 (1-3 стена) свидетельствуют о низком лидерском потенциале. Человек не стремится занять лидирующее положение среди окружающих людей или в группе. Предпочитает подчиняться. Легко соглашается с мнением других, быстро меняет собственную точку зрения. Склонен избегать ситуаций, требующих собственной ответственности за принятие решения. Испытывает напряжение при необходимости самостоятельно преодолевать препятствия на пути к достижению цели.

В группу интеллектуальных свойств входят следующие факторы:

В – интеллектуальность

М – мечтательность

N – дипломатичность

Q1 – восприимчивость к новому.

Сочетание факторов В и М характеризует интеллектуальные возможности личности.

Высокие значения факторов В (8-10 стенов) и М (8-10 стенов) означают высокие интеллектуальные возможности, увлечение абстрактными идеями. Легко решает отвлеченные задачи, быстро устанавливает причинно-следственные соотношения между явлениями. Обладает богатой фантазией, развитым образным мышлением. При этом мышление логично, отличается высоким уровнем обобщения.

Средние значения факторов В (4-7 стенов) и М (4-7 стенов) отражают возможность достижения успеха в решении несложных отвлеченных проблем. Наибольшая успешность достигается в решении практических задач. Человек способен к творческой, детальной разработке идей, выдвинутых другими.

Низкие значения факторов В (1-3 стена) и М (1-3 стена) характеризуют преобладание в структуре интеллекта конкретного, практически ориентированного мышления. Принимая решения, ориентируется преимущественно на здравый смысл и на факты. Решение абстрактных задач требует дополнительных усилий и больших временных затрат.

Сочетание факторов N и Q1 отражают гибкость и оперативность мышления личности.

Высокие значения факторов N (8-10 стенов) и Q1 (8-10 стенов) свидетельствуют о гибкости мышления и о скорости принятия решений. Человек легко проникает в смысл проблемной ситуации, быстро просчитывает возможные варианты решения и находит оптимальное. Склонен экспериментировать с предметами, идеями. В решениях ориентируется на новые подходы, не боится ошибок и просчетов.

Средние значения факторов N (4-7 стенов) и Q1 (4-7 стенов) встречаются у лиц, склонных быстро ориентироваться в проблемных ситуациях, но не всегда умеющих просчитывать варианты решения. В связи с этим выбранное решение не всегда бывает оптимальным. Новые идеи и способы решений использует взвешенно, лишь после всесторонней оценки и оценки последствий.

Низкие значения факторов N (1-3 стена) и Q1 (1-3 стена) фиксируются у тех, у кого ориентировка в проблемных ситуациях затруднена. Понимание смысла проблемной ситуации, выбор вариантов решений требуют дополнительных интеллектуальных усилий

и временных затрат. Отношение к новым идеям настороженное. При решении жизненных задач используются проверенные опытом способы и приемы.

В группе эмоциональных свойств объединяются следующие факторы:

С – эмоциональная устойчивость

F – беспечность

H – смелость в социальных контактах

I – эмоциональная чувствительность

O – тревожность

Q4 – напряженность

Сочетание факторов С и I характеризует чувствительность личности к эмоциогенным воздействиям.

Высокие значения факторов С (8-10 стенов) и низкие значения фактора I (1-3 стенов) свойственны человеку, отличающемуся реалистичным восприятием окружающей обстановки, происходящих событий. Чувствует себя защищенным, способным справиться с разными трудностями. Круг ситуаций, которые вызывают сильные эмоциональные реакции, ограничен. Склонен рационализировать собственные эмоциональные переживания, впечатления. В общении с другими людьми ориентируется преимущественно на разумное. На собственные чувства ориентируется довольно редко.

Средние значения факторов С (4-7 стенов) и I (4-7 стенов) характерны для человека, который сохраняет эмоциональное равновесие преимущественно в привычной для себя обстановке. При неожиданном появлении дополнительных трудностей возникает кратковременное чувство тревоги и беспомощности. Сильные эмоциональные реакции возможны в тех ситуациях, которые глубоко затрагивают актуальные потребности.

Низкие значения факторов С (1-3 стенов) и высокие значения фактора I (8-10 стенов) означают, что человек воспринимает происходящее вокруг него прежде всего эмоционально. Эмоциональная чувствительность высокая. Эмоции возникают быстро, по любому, даже незначительному, поводу. Спектр эмоциональных переживаний разнообразен: от восторженности, удовлетворения до страха, тревоги и депрессии. Эмоции превращаются в основной регулятор поведения и взаимоотношений с людьми.

Сочетание факторов H и F отражает склонность к рискованному поведению.

Высокие значения факторов H (8-10 стенов) и F (8-10 стенов) позволяют говорить об оптимизме. Сложности, неудачи сложившихся ситуаций не замечаются или вытесняются. Преобладает вера в удачу, в благоприятный исход начинаний. Жизненная перспектива воспринимается позитивно. Привлекают ситуации, связанные с риском. Может рисковать как здоровьем, так и материальным благополучием. Рискует независимо от последствий. Возможен неоправданный риск, риск ради риска.

Средние значения факторов H (4-7 стенов) и F (4-7 стенов) отражают стремление человека находить позитивное в жизни. Однако полностью отключиться от неприятностей, от повседневных проблем не удастся. Верит в удачу в том случае, если когда ситуации знакомы и можно использовать проверенные опытом стратегии поведения и решения задач. Рискует взвешенно. Рискованные ситуации привлекают тогда, когда риск оправдан и успех реально достижим.

Низкие значения факторов H (1-3 стенов) и F (1-3 стенов) встречаются у тех, кто склонен драматизировать события, усложнять происходящее. Настроение часто снижено. Жизненная перспектива воспринимается преимущественно негативно. Уверенность в себе слабо выражена. Преобладает ориентация на избегание неудачи. Риск пугает. Ситуации, связанные с риском, избегаются.

Сочетание факторов O и Q4 характеризует разные проявления тревожности как личностного свойства.

Высокие значения факторов O (8-10 стенов) и Q4 (8-10 стенов) описывают человека, который часто тревожится о возможных неудачах и неприятных событиях, сожалеет о прошлых своих поступках. Неудовлетворен собой, испытывает чувство вины,

что создает трудности во взаимоотношениях с окружающими. Болезненно переносит критику в свой адрес. Похвалу, комплименты принимает с большим недоверием. Препятствия на пути к достижению цели воспринимает как непреодолимые, склонен фиксироваться на неприятных сторонах событий, что препятствует поискам выхода из проблемных ситуаций.

Средние значения факторов О (4-7 стенов) и Q4 (4-7 стенов) относятся к человеку, который испытывает тревогу, беспокойство в непривычных для себя ситуациях. Тогда, когда обстановка знакома и предсказуема, ощущение тревоги ослабевает или не возникает вообще. Пытается объективно воспринимать происходящее и окружающих людей. Препятствия на пути к достижению цели кажутся непреодолимыми, но довольно долго ищет оптимальные выходы из сложившейся проблемной ситуации. Критические замечания в свой адрес воспринимает сначала с раздражением, затем находит в них рациональное зерно, и раздражение снимается. В конфликтных ситуациях склонен обвинять не только других, но и себя.

Низкие значения факторов О (1-3 стена) и Q4 (1-3 стена) характерны для человека, который критично воспринимает окружающую реальность. Редко тревожится о будущем, не волнуют также и прошлые поступки. Высокая самооценка, уверенность в себе, удовлетворенность своими достижениями помогают преодолевать реально возникающие препятствия. Терпимо относится к критическим замечаниям в свой адрес. В конфликтных ситуациях склонен преимущественно обвинять других.

В группу регуляторных свойств личности входят следующие факторы:

Q3 – самодисциплина

G – моральная нормативность

Высокие значения факторов Q3 (8-10 стенов) и G (8-10 стенов) встречаются у тех, кто способен мобилизовать себя на достижение поставленной цели вопреки внутреннему сопротивлению и внешним препятствиям. Действует продуманно, настойчиво. Организован: заканчивает начатые дела, четко представляет порядок выполняемых дел, планирует время. Сохраняет самообладание в критических ситуациях, способен регулировать внешние проявления эмоций. Критичен к себе. Поведение часто регулируется требованиями группы, требованиями окружающих людей. Ответственен, с ярко выраженным чувством долга.

Средние значения факторов Q3 (4-7 стенов) и G (4-7 стенов) говорят о способности человека быть организованным и настойчивым прежде всего в ситуациях, в которых адаптировался. В случае неожиданного появления дополнительной нагрузки может действовать хаотично, неорганизованно. Избирательно относится к общегрупповым нормам и требованиям. Совестьливость, ответственность в лично значимых ситуациях могут сочетаться с формальным выполнением обязанностей тогда, когда ситуация не затрагивает личных интересов.

Низкие значения факторов Q3 (1-3 стена) и G (1-3 стена) характерны для тех, кто отстает от желаемой цели, как только появляются внутренние или внешние препятствия. Часто действует неорганизованно. Не умеет планировать и рационально распределять свое время. Поведение регулируется преимущественно личными, сиюминутными желаниями и потребностями, поэтому не всегда вписывается в традиционные рамки. Свои возможности не всегда оцениваются критично. Достаточно свободно относится к моральным нормам.

Вторичные факторы опросника Р. Кеттелла.

Вторичные факторы вычисляются только по стенам.

Тревожность

$$F1 = [38 + (2 \times L + 3 \times O + 4 \times Q4) - 2 \times C - 2 \times H - 2 \times Q3] : 10,$$

Где «38» – нормирующая константа,

L, O, Q4, C, H, Q3 – значения соответствующих факторов в стенах.

Экстарверсия

$$F2 = [2 \times A + 3 \times E + 4 \times F + 5 \times H - 2 \times Q2 - 11] : 10,$$

Где «10» – нормирующая константа,

A, E, F, H, Q2 – значения соответствующих факторов в стенах.

Эмоциональная лабильность

$$F3 = [77 + 2 \times C + 2 \times E + 2 \times F + 2 \times N - 4 \times A - 6 \times I - 2 \times M] : 10,$$

Где «77» – нормирующая константа,

C, E, F, N, A, I, M – значения соответствующих факторов в стенах.

Доминантность

$$F4 = [4 \times E + 3 \times M + 4 \times Q1 + 4 \times Q2 - 3 \times A - 2 \times G] : 10,$$

Где E, M, Q1, Q2, A, G – значения соответствующих факторов в стенах.

Стены распределяются по биполярной шкале с крайними значениями в 1 и 10 баллов. Соответственно, первой половине шкалы (от 1 до 5,5) присваивается знак «–», второй половине (от 5,5 до 10) знак «+». Из имеющихся показателей по всем 16 факторам строится, так называемый «профиль личности». При интерпретации уделяется внимание, в первую очередь, «пикам» профиля, то есть наиболее низким и наиболее высоким значениям факторов в профиле, в особенности тем показателям, которые в «отрицательном» полюсе находятся в границах от 1 до 3 стенов, а в «положительном» – от 8 до 10 стенов.

3. Опросник аффилиации А. Мехрабиана (Модификация М.Ш.Магомед-Эминов)

Предлагаемый опросник оценивает две мотивационные тенденции, функционально взаимосвязанные и соотносимые с потребностью аффилиации: стремление к людям (стремление к принятию - «СП») и боязнь быть отвергнутыми (страх отвержения - «СО»). Соответственно, испытуемым предлагаются для ответов два разных опросника, один из которых предназначен для оценки первой мотивационной тенденции, а другой - второй.

Под аффилиацией понимается потребность человека в установлении, сохранении и упрочении добрых отношений с людьми. Индивид, обладающий этой потребностью, не только постоянно стремится к людям и испытывает удовлетворение от эмоционально положительного общения с ними, но в человеческих отношениях видит один из главных смыслов жизни. Иногда эта потребность становится для человека настолько значимой, что перевешивает остальные. Аффилиация для людей педагогических профессий должна быть одной из главных потребностей и, по крайней мере, не уступать тем потребностям, удовлетворение которых, напротив, как-то разъединяет людей.

Существует несколько методик для оценки аффилиации. Наиболее валидной, надежной, но вместе с тем и самой трудоемкой является проективная методика. Однако эта потребность такова по своей природе, что для ее диагностики с успехом могут быть использованы и методики опросного типа. Опросник аффилиации А.Мехрабиана - одна из таких методик.

ОБРАБОТКА

По каждой из представленных выше шкал в отдельности определяется сумма баллов, полученных испытуемым. Для этого пользуются ключом и переводными оценочными шкалами, представленными ниже.

Ключи:

шкала «СП»: +1, +2, -3, -4, +5, -6, +7, -8, -9, -10, -11, +12, -13, +14, +15, -16, +17, -18, -19, +20, -21, +22, -23, -24, -25, +26, -27, -28, -29, +30.

шкала «СО»: +1, +2, +3, +4, -5, -6, +7, +8, +9, +10, -11, +12, -13, +14, +15, -16, +17, +18, +19, -20, -21, +22, +23, -24, +25, -26, +27, +28, -29, +30, -31, +32.

Для определения суммы баллов по каждой шкале используется следующая процедура. Пунктам опросника, помеченным в ключе знаками «+», приписываются баллы в соответствии со следующей переводной шкалой, где в числителе представлены оценки,

данные испытуемыми соответствующим суждениям, а в знаменателе - те баллы, которые в конечном счете должны получить эти пункты шкалы, и которые суммируются:

-3	-2	-1	0	1	2	3
1	2	3	4	5	6	7

Пунктам опросника, помеченным в ключе знаком «—», точно так же приписываются баллы, но в соответствии с другим соотношением:

-3	-2	-1	0	1	2	3
7	6	5	4	3	2	1

Интерпретация

При групповом обследовании

На основе двух индексов СП и СО выделяются четыре типа мотивов. Для этого суммарные баллы всей выборки испытуемых ранжируются как по шкале для СП, так и по шкале для СО. Далее выделяются 4 подгруппы испытуемых: «высокий-низкий» (СП выше медианы, а СО ниже медианы), «низкий-низкий» (СП ниже медианы, СО ниже медианы), «высокий-высокий» (СП выше медианы, СО выше медианы), «низкий-высокий» (СП ниже медианы, СО выше медианы).

При индивидуальном обследовании

Для каждого из испытуемых отдельно устанавливаются уровень развития мотива «СП» и уровень развития мотива «СО». При этом пользуются следующей суммарной шкалой:

Сумма баллов от 32 до 80 - низкий уровень развития данного мотива.

Сумма баллов от 81 до 176 - средний уровень развития мотива.

Сумма баллов от 177 до 224 - высокий уровень развития мотива.

Возможны следующие типичные сочетания двух обсуждаемых мотивов и способы их интерпретации:

1. Высокий уровень развития мотива «стремление к людям», сочетаемый с высоким уровнем развития мотива «боязнь быть отвергнутым». Индивид, имеющий такое сочетание обоих мотивов, характеризуется сильно выраженным внутренним конфликтом между стремлением к людям и их избеганием, который возникает каждый раз, когда ему приходится встречаться с незнакомыми людьми.

2. Высокий уровень развития мотива «стремление к людям», сочетаемый с низким уровнем развития мотива «боязнь быть отвергнутым». Такой человек активно ищет контактов и общения с людьми, испытывая от этого в основном только положительные эмоции.

3. Высокий уровень развития мотива «боязнь быть отвергнутым» в совокупности с низким уровнем развития мотива «стремление к людям». Индивид, обладающий таким сочетанием обоих мотивов, напротив, активно избегает контактов с людьми, ищет одиночества.

4. Низкий уровень развития обоих мотивов. Такое сочетание данных мотивационных тенденций характеризует человека, который, живя среди людей, общаясь с ними, не испытывает от этого ни положительных, ни отрицательных эмоций и хорошо себя чувствует как среди людей, так и без них.

При средних значениях мотивационных тенденций «стремление к людям» и «боязнь быть отвергнутым» ничего определенного о возможном поведении человека и его переживаниях, связанных с человеческими отношениями, сказать нельзя.

В заключение отметим, что наиболее благоприятным для педагога сочетанием обоих мотивационных стремлений является такое, при котором «стремление к людям» развито сильно, а «боязнь быть отвергнутым» - слабо или средне.

ИНСТРУКЦИЯ: «Вам предлагается несколько десятков суждений, ознакомившись с которыми необходимо выразить степень своего согласия с каждым из этих суждений при помощи следующей шкалы: + 3 - полностью согласен, + 2 - согласен, + 1 - скорее согласен, чем не согласен, 0 - ни да, ни нет, - 1 - скорее не согласен, чем согласен, - 2 - не согласен, - 3 - полностью не согласен. Мэру своего согласия с тем или иным утверждением можно выразить цифрой с соответствующим знаком, проставленной на листе бумаги рядом с номером данного суждения».

Шкала теста для оценки силы стремления к людям

1. Я легко схожусь с людьми.
2. Когда я расстроен, то обычно больше предпочитаю быть среди людей, чем оставаться одному.
3. Если бы мне пришлось выбирать, то я предпочел бы, чтобы меня считали способным и сообразительным, а не дружелюбным и общительным.
4. Я нуждаюсь в близких друзьях меньше, чем большинство людей.
5. Я часто и охотно говорю с людьми о своих переживаниях.
6. От хорошего фильма или книги я получаю большее удовольствие, чем от хорошей компании.
7. Мне нравится иметь как можно больше друзей.
8. Я скорее предпочел бы провести свой отдых вдаль от людей, чем на оживленном курорте.
9. Я думаю, что большинство людей славу и почет ценят больше, чем дружбу.
10. Я предпочел бы самостоятельную работу коллективной.
11. Излишняя откровенность с друзьями может повредить.
12. Когда я встречаю на улице знакомого, я всегда стараюсь перекинуться с ним парой слов, а не просто пройти мимо, поздоровавшись.
13. Независимость и свободу от личных привязанностей я предпочитаю прочным дружеским узам.
14. Я посещаю компании и вечеринки потому, что это хороший способ завести друзей.
15. Если мне нужно принять важное решение, то я скорее посоветуюсь с друзьями, чем стану обдумывать его один.
16. Я не доверяю слишком открытому проявлению чувств.
17. У меня много близких друзей.
18. Когда я нахожусь с незнакомыми людьми, мне совсем не важно, нравлюсь я им или нет.
19. Индивидуальные игры и развлечения я предпочитаю групповым.
20. Эмоционально открытые люди привлекают меня больше, чем сосредоточенные и серьезные.
21. Я скорее предпочту интересную книгу или схожу в кино, чем проведу время на вечеринке.
22. Путешествуя, я больше люблю общаться с людьми, чем просто наслаждаться видами и посещать достопримечательности одному.
23. Мне легче решить трудную проблему, когда я обдумываю ее один, чем тогда, когда я ее обсуждаю с друзьями.
24. Я считаю, что в трудных жизненных ситуациях скорее нужно рассчитывать на свои силы, чем надеяться на помощь друзей.

25. Даже в обществе друзей трудно полностью отвлечься от забот и срочных дел.
 26. Оказавшись на новом месте, я быстро приобретаю новый круг знакомых.
 27. Вечер, проведенный за любимым занятием, привлекает меня больше, чем общение с людьми.
 28. Я избегаю слишком близких отношений с людьми, чтобы не потерять личную свободу.
 29. Когда у меня плохое настроение, я скорее стараюсь не показывать окружающим свои чувства, чем пытаться с кем-нибудь поделиться ими.
 30. Я люблю бывать в обществе и всегда рад провести время в хорошей компании.
- Шкала теста для оценки боязни быть отвергнутым
1. Я стесняюсь идти в малознакомое общество.
 2. Если вечеринка мне не нравится, я все равно не уйду первым.
 3. Меня бы очень задело, если бы мой близкий друг стал противоречить мне при посторонних людях.
 4. Я стараюсь меньше общаться с людьми критического склада ума.
 5. Обычно я легко схожусь с незнакомыми людьми.
 6. Я не откажусь пойти в гости из-за того, что там будут люди, которые меня не любят.
 7. Когда два моих друга спорят, я предпочитаю не вмешиваться в их спор, даже если с кем-то из них не согласен.
 8. Если я попрошу кого-то пойти со мной, а он мне откажет, то я не решусь попросить его снова.
 9. Я осторожен в высказывании своего мнения, пока хорошо не узнаю человека.
 10. Если во время разговора я чего-то не понял, то лучше промолчу, чем прерву говорящего и попрошу повторить сказанное.
 11. Я открыто критикую людей и ожидаю от них того же.
 12. Мне трудно говорить людям «нет».
 13. Я все же могу получить удовольствие от вечеринки, даже если вижу, что одет не по случаю.
 14. Я болезненно воспринимаю критику в свой адрес.
 15. Если я не нравлюсь кому-то, то стараюсь избегать этого человека.
 16. Я не стесняюсь обращаться к людям за помощью.
 17. Я редко противоречу людям из боязни их задеть.
 18. Мне часто кажется, что незнакомые люди смотрят на меня критически.
 19. Всякий раз, когда мне предстоит идти в незнакомое общество, я предпочитаю брать с собой друга.
 20. Я часто говорю то, что думаю, даже если это неприятно собеседнику.
 21. Я легко осваиваюсь в новом коллективе.
 22. Временами у меня возникает чувство, что я никому не нужен.
 23. Я долго переживаю, если посторонний человек нелестно высказался в мой адрес.
 24. Я никогда не чувствую себя одиноким в компании.
 25. Меня очень легко задеть, даже если это не заметно со стороны.
 26. После встречи с новым человеком меня обычно мало волнует, правильно ли я себя вел.
 27. Когда мне необходимо за чем-то обратиться к официальному лицу, я почти всегда жду, что мне откажут.
 28. Когда нужно попросить продавца показать понравившуюся мне вещь, то я чувствую себя неловко.
 29. Если я недоволен тем, как ведет себя мой знакомый, я обычно прямо указываю ему на это.
 30. Если в транспорте я сижу, мне кажется, что люди смотрят на меня с укором.

31. Оказавшись в незнакомой компании, я скорее включаюсь в беседу, чем остаюсь в стороне.
32. Я стесняюсь просить, чтобы мне вернули книгу или какую-либо другую вещь, занятую на время у меня.

4. Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко

Инструкция: Перед вами опросник, содержащий различные характеристики взаимодействия с другими людьми. Оцените, насколько перечисленные ниже способности и чувства свойственны лично вам. Возможно использование двух вариантов ответов: да «+» или нет «-».

1. У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности.
2. Если окружающие проявляют признаки нервозности, я обычно остаюсь спокойным.
3. Я больше верю доводам своего рассудка, чем интуиции.
4. Я считаю вполне уместным для себя интересоваться домашними проблемами сослуживцев.
5. Я могу легко войти в доверие к человеку, если потребуется.
6. Обычно я с первой же встречи угадываю «родственную душу» в новом человеке.
7. Я из любопытства обычно завожу разговор о жизни, работе, политике со случайными попутчиками в поезде, самолете.
8. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то угнетены.
9. Моя интуиция — более надежное средство понимания окружающих, чем знания или опыт.
10. Проявлять любопытство к внутреннему миру другой личности — бестактно.
11. Часто своими словами я обижаю близких мне людей, не замечая того.
12. Я легко могу представить себя каким-либо животным, ощутить его повадки и состояния.
13. Я редко рассуждаю о причинах поступков людей, которые имеют ко мне непосредственное отношение.
14. Я редко принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей.
15. Обычно за несколько дней я чувствую: что-то должно случиться с близким мне человеком, и ожидания оправдываются.
16. В общении с деловыми партнерами обычно стараюсь избегать разговоров о личном.
17. Иногда близкие упрекают меня в черствости, неинтересности к ним.
18. Мне легко удается копировать интонацию, мимику людей, подражая им.
19. Мой любопытный взгляд часто смущает новых партнеров.
20. Чужой смех обычно заражает меня.
21. Часто, действуя наугад, я тем не менее нахожу правильный подход к человеку.
22. Плакать от счастья глупо.
23. Я способен полностью слиться с любимым человеком, как бы растворившись в нем.
24. Мне редко встречались люди, которых я понимал бы без лишних слов.
25. Я невольно или из любопытства часто подслушиваю разговоры посторонних людей.
26. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг меня волнуются.
27. Мне проще подсознательно почувствовать сущность человека, чем понять его, «разложив по полочкам».

28. Я спокойно отношусь к мелким неприятностям, которые случаются у кого-либо из членов семьи.

29. Мне было бы трудно задушевно, доверительно беседовать с настороженным, замкнутым человеком.

30. У меня творческая натура — поэтическая, художественная, артистичная.

31. Я без особого любопытства выслушиваю исповеди новых знакомых.

32. Я расстраиваюсь, если вижу плачущего человека.

33. Мое мышление больше отличается конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуицией.

34. Когда друзья начинают говорить о своих неприятностях, я предпочитаю перевести разговор на другую тему.

35. Если я вижу, что у кого-то из близких плохо на душе, то обычно воздерживаюсь от расспросов.

36. Мне трудно понять, почему пустяки могут так сильно огорчать людей.

Обработка данных. Подсчитывается число правильных Я ответов (соответствующих «ключу») по каждой шкале, а затем определяется суммарная оценка:

1. Рациональный канал эмпатии: +1, +7, -13, +19, +25, -31;

2. Эмоциональный канал эмпатии: -2, +8, -14, +20, 26, +32;

3. Интуитивный канал эмпатии: -3, +9, +15, +21, +27, -33;

4. Установки, способствующие эмпатии: +4, -10, -16, -22, -28, -34;

5. Проникающая способность в эмпатии: +5, -11, -17, -23, -29, -35;

6. Идентификация в эмпатии: +6, +12, +18, -24, +30, -36.

Интерпретация результатов. Анализируются показатели отдельных шкал и общая суммарная оценка уровня эмпатии. Оценки на каждой шкале могут варьироваться от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии.

Рациональный канал эмпатии характеризует направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность любого другого человека — на его состояние, проблемы, поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера. В рациональном компоненте эмпатии не следует искать логику или мотивацию интереса к другому. Партнер привлекает внимание своей бытийностью, что позволяет эмпатирующему непредвзято выявлять его сущность.

Эмоциональный канал эмпатии. Фиксируется способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими — сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость в данном случае становится средством "вхождения" в энергетическое поле партнера. Понять его внутренний мир, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать возможно только в том случае, если произошла энергетическая подстройка к эмпатируемому. Соучастие и сопереживание выполняют роль связующего звена, проводника от эмпатирующего к эмпатируемому и обратно.

Интуитивный канал эмпатии. Балльная оценка свидетельствует о способности респондента видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные сведения о партнерах. Интуиция, надо полагать, менее зависит от оценочных стереотипов, чем осмысленное восприятие партнеров.

Установки, способствующие или препятствующие эмпатии, соответственно, облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов. Эффективность эмпатии, вероятно, снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Подобные умонастроения резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия.

Напротив, различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее, если нет препятствий со стороны установок личности.

Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности.

Каждый из нас своим поведением и отношением к партнерам способствует информационно-энергетическому обмену или препятствует ему. Расслабление партнера содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствует раскрытию и эмпатическому постижению.

Идентификация — еще одно неперенное условие успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера. В основе идентификации легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

Шкальные оценки выполняют вспомогательную роль в интерпретации основного показателя — уровня эмпатии. Суммарный показатель теоретически может изменяться в пределах от 0 до 36 баллов.

По нашим предварительным данным, можно считать: 30 баллов и выше — очень высокий уровень эмпатии; 29-22 — средний; 21-15 — заниженный; менее 14 баллов — очень низкий.

5. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной

А. Методика выявления социально-психологических установок, направленных на «альтруизм - эгоизм», «процесс - результат»

Процедура проведения: для использования методики можно вносить ответы на вопросы в нижеприведенный протокол (см. образец). Отвечая на вопросы, необходимо придерживаться следующей инструкции: «Внимательно прочитайте вопросы и ответьте на них двумя способами: «ДА», если Ваш ответ утвердителен, и «НЕТ», если вы отвечаете отрицательно, а Ваше поведение не соответствует утвердительному ответу на вопрос».

Инструкция: Внимательно прочитайте вопросы и ответьте на них двумя способами: «+», если Ваш ответ утвердителен, и «-», если вы отвечаете отрицательно, а Ваше поведение не соответствует утвердительному ответу на вопрос. Знаки «+», «-» поставьте сразу после номера вопроса.

1. Сам процесс выполняемой работы увлекает Вас больше, чем этап ее завершения?
2. Для достижения цели Вы обычно не жалеете сил?
3. Вам часто говорят, что Вы больше думаете о других, чем о себе?
4. Вы обычно много времени уделяете своей особе?
5. Вы обычно долго не решаетесь начать делать то, что Вам не интересно, даже если это необходимо?
6. Вы уверены, что настойчивости в Вас больше, чем способностей?
7. Вам легче просить за других, чем за себя?
8. Вы считаете, что человек сначала должен думать о себе, а потом уже о других?
9. Заканчивая интересное дело, Вы часто сожалеете о том, что интересная работа уже завершена, а с ней жаль расставаться?
10. Вам больше нравятся деятельные люди, способные достигать результата, чем просто добрые и отзывчивые?
11. Вам трудно отказать людям, когда они Вас о чем-либо просят?
12. Для себя Вы делаете что-либо с большим удовольствием, чем для других?
13. Вы испытываете удовольствие от игры, в которой не нужно думать о выигрыше?
14. Вы считаете, что успехов в Вашей жизни больше, чем неудач?
15. Вы часто стараетесь оказать людям услугу, если у них случилась беда или неприятности?

16. Вы убеждены, что не нужно для кого-либо сильно напрягаться?
17. Вы более всего уважаете людей, способных увлечься делом по-настоящему?
18. Вы часто завершаете работу вопреки неблагоприятной обстановке, нехватке времени, помехам со стороны?
19. Для себя у Вас обычно не хватает ни времени, ни сил?
20. Вам трудно заставить себя сделать что-то для других?
21. Вы часто начинаете одновременно много дел и не успеваете закончить их до конца?
22. Вы считаете, что имеете достаточно сил, чтобы рассчитывать на успех в жизни?
23. Вы стремитесь как можно больше сделать для других людей?
24. Вы убеждены, что забота о других часто идет в ущерб себе?
25. Можете ли Вы увлечься делом настолько, что забываете о времени и о себе?
26. Вам часто удается довести начатое дело до конца?
27. Вы убеждены, что самая большая ценность в жизни — жить интересами других людей?
28. Вы можете назвать себя эгоистом?
29. Бывает, что Вы, увлекаясь деталями, углубляясь в них, не можете закончить начатое дело?
30. Вы избегаете встреч с людьми, не обладающими деловыми качествами?
31. Ваша отличительная черта — бескорыстие?
32. Свободное время Вы используете для своих увлечений?
33. Вы часто загружаете свой отпуск или выходные дни работой из-за того, что кому-то обещали что-либо сделать?
34. Вы осуждаете людей, которые не умеют позаботиться о себе?
35. Вам трудно решиться использовать усилия человека в своих интересах?
36. Вы часто просите людей сделать что-либо из корыстных побуждений?
37. Соглашаясь на какое-либо дело, Вы больше думаете о том, насколько оно Вам интересно?
38. Стремление к результату в любом деле - Ваша отличительная черта?
39. Ваша отличительная черта - умение помочь другим людям?
40. Вы способны сделать максимальные усилия лишь за хорошее вознаграждение?

Б. Методика выявления социально-психологических установок, направленных на «свободу — власть», «труд — деньги»

Инструкция: Внимательно прочитайте вопросы и ответьте на них двумя способами: «+», если Ваш ответ утвердителен, и «-», если вы отвечаете отрицательно, а Ваше поведение не соответствует утвердительному ответу на вопрос. Знаки «+», «-» поставьте сразу после номера вопроса.

1. Вы согласны, что самое главное в жизни - быть мастером своего дела?
2. Вы более всего дорожите возможностью самостоятельного выбора решения?
3. Ваши знакомые считают Вас властным человеком?
4. Вы согласны, что люди, которые не умеют заработать деньги, не стоят уважения?
5. Творческий труд для Вас является главным наслаждением в жизни?
6. Основное стремление в Вашей жизни — свобода, а не власть и деньги?
7. Вы согласны, что иметь власть над людьми — наиболее важная ценность?
8. Ваши друзья состоятельные в материальном отношении люди?
9. Вы стремитесь, чтобы все вокруг Вас были заняты увлекательным делом?
10. Вам всегда удается следовать своим убеждениям вопреки требованиям со стороны?
11. Считаете ли Вы, что самое важное качество для власти — это ее сила?
12. Вы уверены, что все можно купить за деньги?
13. Вы выбираете друзей по деловым качествам?

14. Вы стараетесь не связывать себя различными обязательствами перед другими людьми?
15. Вы испытываете чувство негодования, если кто-либо не подчиняется Вашим требованиям?
16. Деньги куда надежнее, чем власть и свобода?
17. Вам бывает невыносимо скучно без любимой работы?
18. Вы убеждены, что каждый должен обладать свободой в рамках закона?
19. Вам легко заставить людей делать то, что Вы хотите?
20. Вы согласны, что лучше иметь высокую зарплату, чем высокий интеллект?
21. В жизни Вас радует только отличнейший результат работы?
22. Самое главное стремление в Вашей жизни - быть свободным?
23. Вы считаете себя способным руководить большим коллективом?
24. Является ли для Вас заработок главным стремлением в жизни?
25. Любимое дело для Вас ценнее, чем власть и деньги?
26. Вам обычно удается отвоевать свое право на свободу?
27. Испытываете ли Вы жажду власти, стремление руководить?
28. Вы согласны, что деньги «не пахнут» и неважно, как они заработаны?
29. Даже бывая на отдыхе, Вы не можете не работать?
30. Вы готовы многим жертвовать, чтобы быть свободным?
31. Вы чувствуете себя хозяином в своей семье?
32. Вам трудно ограничить себя в денежных средствах?
33. Ваши друзья и знакомые ценят Вас как специалиста?
34. Люди, ущемляющие Вашу свободу, вызывают у Вас наибольшее негодование?
35. Власть может заменить Вам многие другие ценности?
36. Вам обычно удается накопить нужную сумму денег?
37. Труд - наибольшая ценность для Вас?
38. Вы уверенно и непринужденно чувствуете себя среди незнакомых людей?
39. Вы согласны ущемить свободу, чтоб обладать властью?
40. Наиболее сильное потрясение для Вас — отсутствие денег?

Методика выявления социально-психологических установок, направленных на «альтруизм—эгоизм», «процесс—результат»

Цель методики: выявить степень выраженности социально-психологических установок.

Обработка и интерпретация данных: Обработка данных производится по горизонтальным строкам протокола (см. образец).

Ключи к методике выявления установок на «альтруизм — эгоизм», «процесс — результат»:

1. Сумма «плюсов» первой строки — вопросы: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37 — «ориентация на процесс». Обычно люди более ориентированы на процесс, менее задумываются над достижением результата, часто опаздывают со сдачей работы, их процессуальная направленность препятствует их результативности; ими больше движет интерес к делу, а для достижения результата требуется много рутинной работы, негативное отношение к которой они не могут преодолеть.

2. Сумма «плюсов» второй строки — вопросы: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38 — «ориентация на результат». Люди, ориентирующиеся на результат, — одни из самых надежных. Они могут достигать результата в своей деятельности вопреки суете, помехам, неудачам.

3. Сумма «плюсов» третьей строки — вопросы: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39 — «ориентация на альтруизм». Люди, ориентирующиеся на альтруистические ценности, часто в ущерб себе, заслуживают всяческого уважения. Это люди, о которых стоит позаботиться. Альтруизм — наиболее ценная общественная мотивация, наличие которой

отличает зрелого человека. Если же альтруизм чрезмерно вредит, он, хотя и может казаться неразумным, но приносит счастье.

4. Сумма «плюсов» «ориентация на эгоизм». Люди с чрезмерно выраженным эгоизмом встречаются довольно редко. Известная доля «разумного эгоизма» не может навредить человеку. Скорее более вредит его отсутствие, причем это среди людей «интеллектуальных профессий» встречается довольно часто. Вопросы: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

Ключи к методике выявления установок «свобода - власть», «труд — деньги»:

Подсчет данных осуществляется так же, как и в предыдущей методике — подсчитывается количество плюсов (ответов «ДА» по горизонтальной строке протокола).

1. Сумма первой строки — «ориентация на труд» — обычно люди, ориентирующиеся на труд, все время используют для того, чтобы что-то сделать, не жалея выходных дней, отпуска и т. д. Труд приносит им больше радостей и удовольствия, чем какие-то иные занятия.

2. Сумма второй строки — «ориентация на свободу» — главная ценность для этих людей — это свобода. Очень часто ориентация на свободу сочетается с ориентацией на труд, реже это сочетание «свободы» и «денег».

3. Сумма третьей строки — «ориентация на власть» — эта ориентация больше свойственна представителям сильного пола. Очень часто — это производственники, хотя среди них бывают и исключения.

4. Сумма четвертой строки — «ориентация на деньги» — обычно бывает в двух случаях, когда деньги есть и когда их нет. В наших выборках, в которых в основном учителя руководители — эта ориентация выражена слабее, чем другие.

Результаты, полученные с помощью данных методик, целесообразно представить графически. Для этого необходимо начертить две вертикальные пересекающиеся прямые и отложить на каждой из четырех прямых от центра (точка О) количество баллов согласно ключам опросника. Далее следует эти точки соединить. В результате получится плоскость, отражающая особенности социально-психологических установок.

Следует отметить, что можно, на основании результатов использования методик, выявить несколько групп испытуемых:

1. Группа высокомотивированных испытуемых с гармоничными ориентациями. Все ориентации выражены сильно и в равной степени.

2. Группа низкомотивированных испытуемых, у которых все ориентации выражены чрезвычайно слабо.

3. Группа с дисгармоничными ориентациями, у которых некоторые ориентации выражены сильно, а другие могут даже отсутствовать.

В процессе индивидуального консультирования целесообразно уточнить, в частности, причины дисгармоничности ориентации или низкую мотивацию. Эти причины могут быть временными и не нуждаться в коррекции.

6. Методика «Интолерантность-толерантность» Л. Г. Почебут

Методика разработана Л. Г. Почебут в соответствии с процедурой, предложенной Р. Лайкертом, и предназначена для исследования уровня толерантности личности. В данном случае толерантность понимается как эмоциональное состояние индивида, при котором личностные качества или поведение другого человека ему не нравятся, эмоционально неприемлемы. Однако индивид проявляет терпение и уважение к мнению другого, сохраняет устойчивость по отношению к неприемлемому или манипулятивному влиянию. Методика состоит из 16 утверждений, половина из которых выявляет толерантное отношение, а вторая половина — интолерантное.

Инструкция. Прочтите, пожалуйста, предложенные утверждения и оцените степень своего согласия с ними. Отмечайте свое мнение в бланке для ответов. Оценку производите следующим образом:

- + 2 — совершенно согласен;
 + 1 — согласен;
 0 — трудно сказать;
 —1 — не согласен; —2 — совершенно не согласен.

1. Я доволен, если смог проявить уважение к мнению другого человека, даже если я с ним принципиально не согласен.

2. Я осуждаю человека, если он, по моему мнению, совершил безнравственный поступок.

3. Мне не нравится, когда меня критикуют, но я прислушиваюсь к справедливым замечаниям.

4. Меня раздражает, когда приходится разговаривать с человеком, плохо знающим русский язык.

5. Я переживаю, если обидел другого человека или нагрубил ему.

6. Мне неприятно стоять рядом с людьми иной расы или национальности и прикасаться к ним.

7. Я умею владеть собой: сдержанно и доброжелательно разговаривать с людьми даже в конфликтной ситуации.

8. Я не стану доверять людям, которые, как мне стало известно, кого-то обманули.

9. Я последовательно и принципиально отстаиваю свои права, не нарушая прав других людей.

10. Меня настораживает, когда другие люди пытаются защитить свои идеи, ценности, веру.

11. Я хотел бы быть более терпимым и снисходительным к поступкам других людей.

12. Я рад, когда окружающие люди соглашались с моим мнением, не высказывая своего и не настаивая.

13. Я стараюсь не нарушать традиций и культурных норм того народа, среди которого живу.

14. Я озабочен тем, чтобы окружающие соблюдали мои права.

15. Я переживаю, если не удалось построить с человеком отношения взаимного уважения, терпимости, доверия.

16. Меня возмущает, когда люди обманывают мне прямо в лицо.

Математическая обработка. Подсчитывается сумма ответов по шкале «толерантность» (с учетом знака) и сумма ответов по шкале «интолерантность» (с учетом знака). Затем суммы складываются без учета знака.

Максимальная сумма по шкале «толерантность»: +16 баллов.

Максимальная сумма по шкале «интолерантность»: —16 баллов.

Максимальный индекс «ИНТОЛ»: +32 балла.

Минимальный индекс «ИНТОЛ»: —32 балла.

$$\text{Интол} = \text{балл}_{\text{тол.}} + \text{балл}_{\text{инт}}$$

Ключ

Толерантность — 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15

Интолерантность — 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16.

7. Мотивация учения студентов педагогического вуза (С. А. Пакулина, М. В. Овчинников)

Инструкция Внимательно прочитайте приведенные в разделе мотивы поступления в вуз, реально действующие мотивы учения и профессиональные мотивы. Оцените значимые для вас мотивы обучения в педагогическом вузе: 5 баллов - очень значимые, 3-4 балла - значимые, 0-2 балла - незначимые и отметьте баллы в бланке (таблица).

Отвечайте быстро, не задумываясь.

Бланк для ответов

I. Что способствовало вашему выбору данной специальности?

- 1 Бесплатное поступление, низкая плата за обучение
- 2 Занятия в профильной спецшколе, спецклассе
- 3 Желание получить высшее образование
- 4 Семейные традиции, желание родителей
- 5 Совет друзей, знакомых
- 6 Престиж, авторитет вуза и факультета
- 7 Интерес к профессии
- 8 Наилучшие способности именно в этой области
- 9 Стремление прожить беззаботный период жизни
- 10 Нравится общение с детьми
- 11 Случайность
- 12 Нежелание идти в армию (для юношей)
- 13 Использовать педагогические знания для воспитания своих детей (для девушек)

II. Что наиболее значимо для вас в вашем учении?

- 14 Успешно продолжить обучение на последующих курсах
- 15 Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»
- 16 Приобрести глубокие и прочные знания
- 17 Быть постоянно готовым к очередным занятиям
- 18 Не запускать изучение учебных предметов
- 19 Не отставать от сокурсников
- 20 Выполнять педагогические требования
- 21 Достичь уважения преподавателей
- 22 Быть примером для сокурсников
- 23 Добиться одобрения окружающих
- 24 Избежать осуждения и наказания за плохую учебу
- 25 Получить интеллектуальное удовлетворение

III. Получение диплома дает вам возможность:

- 26 Достичь социального признания, уважения
- 27 Самореализации
- 28 Иметь гарантию стабильности
- 29 Получить интересную работу
- 30 Получить высокооплачиваемую работу
- 31 Работать в государственных структурах
- 32 Работать в частных организациях
- 33 Работать в школе
- 34 Основать свое дело
- 35 Обучения в аспирантуре
- 36 Самосовершенствования
- 37 Диплом сегодня ничего не дает

Обработка результатов

Внутренняя мотивация учения включает в себя внутренние мотивы поступления в педагогический вуз, широкие познавательные мотивы и релевантные профессиональные мотивы. Общая сумма баллов составляет максимально возможный показатель, равный 75 баллам по вопросам:

1) мотивы поступления в вуз 2, 3, 7, 8, 10. Максимально возможный показатель = 25 баллам,

2) реально действующие мотивы учения 13, 14, 15, 16, 24. Максимально возможный показатель = 25 баллам.

3) профессиональные мотивы 26, 27, 32, 34, 35. Максимально возможный показатель = 25 баллам.

Каждая группа мотивов в общей сумме баллов внутренней мотивации учения составляет одинаковый процент 33, 3 %. Внешняя мотивация учения включает в себя внешние мотивы поступления в педагогический вуз, узкие учебно-познавательные мотивы и иррелевантные профессиональные мотивы.

Общая сумма баллов составляет максимально возможный показатель, равный 105 баллам:

1) мотивы поступления в вуз 1, 4, 5, 6, 9, 11, 12. Максимально возможный показатель = 35 баллам.

2) реально действующие мотивы учения 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23. . Максимально возможный показатель = 35 баллам.

3) профессиональные мотивы 25, 28, 29, 30, 31, 33, 36. Максимально возможный показатель = 35 баллам. Каждая группа мотивов в общей сумме баллов мотивации учения составляет одинаковый процент 33,3%.

С целью уравнивания баллов двух видов мотивации учения сумму баллов, полученную по внутренней мотивации учения, необходимо умножить на 1,25. Диагностические значения шкал внешней и внутренней мотивации учения.

8. Тест «Диагностика социальной эмпатии»

Диагностика социальной эмпатии / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. С.21-23

Цель исследования: определить уровень эмпатических тенденций.

Инструкция испытуемому:

«Тест содержит 33 утверждения. Прочитайте и по ходу чтения дайте ответ, вспоминая или предполагая, какие чувства в подобной ситуации возникали или могли возникнуть лично у Вас. Если ваши переживания, мысли, реакции соответствуют тем, что предложены в утверждении, то в бланке ответов напротив соответствующего номера, подчеркните ответ «да», а если они иные, то подчеркните ответ «нет»».

1. Меня огорчает, когда я вижу, что незнакомый человек чувствует себя среди людей одиноко.
2. Люди преувеличивают способность животных понимать и переживать.
3. Мне неприятно, когда люди не умеют сдерживаться и открыто проявляют свои чувства.
4. Меня раздражает в несчастных людях то, что они сами себя жалеют.
5. Когда кто-либо рядом со мной нервничает, я тоже начинаю нервничать.
6. Я считаю, что глупо плакать от счастья.
7. Я принимаю близко к сердцу проблемы моих друзей.
8. Порой песни о любви вызывают у меня сильные переживания.
9. Я сильно волнуюсь, если приходится сообщать людям неприятные для них известия.
10. На мое настроение сильно влияют окружающие меня люди.
11. Я считаю иностранцев «холодными» и бесчувственными.
12. Мне хотелось бы получить профессию, связанную с общением с людьми.
13. Я не расстраиваюсь, когда мои друзья поступают необдуманно.
14. Мне очень нравится наблюдать, как люди принимают подарки.
15. По моему мнению, одинокие пожилые люди недоброжелательны.
16. Когда я вижу плачущего человека, то и сам (сама) расстраиваюсь.
17. Слушая некоторые песни, я чувствую порой себя счастливым человеком.
18. Когда я читаю книгу (роман, повесть и т. п.), то так переживаю, как будто все, о чем читаю, происходит на самом деле.
19. Когда я вижу, что с кем-то плохо обращаются, то всегда сержусь или переживаю, негодую.

20. Я могу не волноваться, даже если все вокруг волнуются.
21. Если мой друг или подруга начинают обсуждать свои проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.
22. Мне неприятно, если люди вздыхают и плачут, когда смотрят кинофильмы.
23. Чужой смех меня не заражает.
24. Когда я принимаю решение, чувства других людей на меня, как правило, не влияют.
25. Я теряю душевное спокойствие, если окружающие чем-то угнетены.
26. Я переживаю, если вижу людей, легко расстраивающихся из-за пустяка.
27. Я очень расстраиваюсь, когда вижу страдания животных.
28. Глупо переживать то, что происходит в кино или о чем читаешь в книге.
29. Я очень расстраиваюсь, когда вижу беспомощных старых людей.
30. Чужие слезы вызывают у меня раздражение, а не сочувствие.
31. Я очень переживаю, когда смотрю фильм.
32. Я могу оставаться равнодушным (равнодушной) к любому волнению вокруг
33. Маленькие дети плачут без причин.

Обработка результатов. Цель обработки результатов: получение индекса эмпатийности (или эмпатических тенденций) испытуемого.

Чтобы получить индекс эмпатийности, нужно подсчитать количество ответов, совпадающих с «ключом».

ДА 1, 5, 7, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 29, 31

НЕТ 2, 3, 4, 6, 11, 13, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 32, 33

Таким образом, индекс эмпатийности (Иэ) является суммой совпадений ответов по вопросам-утверждениям, предполагающим ответ «Да», и по вопросам-утверждениям, предполагающим ответ «Нет».

Для определения уровня эмпатических тенденций предлагается таблица интерпретации индекса Иэ с учетом возраста и пола респондентов.

Пол	Уровни эмпатических тенденций		
	Высокий	Средний	Низкий
Юноши	33-25	24-17	16-8
Девушки	33-29	28-22	21-12

Если индекс эмпатичности оказался меньше предложенного для интерпретации в таблице, то испытуемого следует попросить еще раз ответить на вопросы теста, снова объяснив условия его выполнения. При повторном тестировании важно пронаблюдать за реакцией отвечающего, чтобы убедиться в адекватности тестовой диагностики. В случае повторения результата уровень эмпатических тенденций считают очень низким.

Анализ результатов

Эмоциональная отзывчивость на переживания других, называемая в психологии эмпатией, относится к высшим нравственным чувствам. Эмпатия в форме сочувствия или сопереживания, будь то сорадование или сопечатление, связана с умением человека «проникать» в чувственный мир других. В разнообразных ситуациях эмоциональный отклик зависит от адекватности восприятия переживаний людей и эмоций животных, а также от представления о вызвавших их причинах. Такая отзывчивость становится побудительной силой, направленной на оказание помощи. Поэтому при анализе результатов исследования нужно учитывать влияние социокультурных традиций. Обычно юноши в какой-то мере скрывают свои переживания и не всегда склонны их рефлексировать, потому в таблице для интерпретации показателей Из уровни эмпатических тенденций у юношей и девушек различаются.

Развитие эмоциональной отзывчивости зависит от многих факторов, среди которых: степень актуализации потребности в благополучии других людей, умение

правильно «считывать» невербальную информацию о состоянии человека или животного по их позе, мимике, жестам, интонациям голоса и т. п., а также от жизненного опыта, характера воспитания в семье, школе и жизненных условий.

Следует обратить внимание на тех, кто имеет высокий уровень эмпатических тенденций, с коэффициентами 30-33, пронаблюдать за особенностями отношений с ними товарищей по учебе. Дело в том, что эмоционально отзывчивых людей могут эксплуатировать эгоистически воспитанные лица, которые пользуются их добротой для реализации собственных целей. Особенно часто это наблюдается в конкурентном взаимодействии. Для эмоционально отзывчивых важно умение отстоять себя в условиях столкновения с индивидуализмом, себялюбием, корыстолюбием других людей.

Психолого-педагогический тренинг

Оrientировочный этап			
Этапы занятия	Название упражнения	Цель	Описание упражнения
Занятие 1			
Вводный	«Открываю щий круг»	знакомства друг с другом и ведущим, создание благоприятных условий для работы тренинговой группы	каждый участник по очереди сообщает остальным членам группы следующую информацию о себе: - имя; - место рождения; 2-3 эпизода из своей биографии.
Основной	Выработка правил группы	принятие и согласование правил группы	ведущий рассказывает о целях и особенностях проведения психолого-педагогического тренинга по формированию толерантного отношения и эмпатического принятия ребенка с ОВЗ. Правила работы тренинговой группы: - общение по принципу «здесь и теперь», то есть концентрация внимания участников на том какие личностные изменения происходят с ними в процессе тренинговых занятий; - умение выражать в рассуждениях собственную позицию, говорить о своих переживаниях, действиях; - искренность в высказываниях; - активное участие в тренинговых занятиях; - соблюдение конфиденциальности.
	Я люблю, когда ты...	Налаживание контакта, позитивное принятие друг друга	В круге по очереди участники говорят друг другу: - Мне нравится когда ты, ... - Я люблю, что ты...
	Портрет в	Позитивное	Каждый из участников

	«лучах солнца»	принятие друг друга, повышение самооценки участников группы	рисует солнце, а в его лучах (их должно быть по количеству участников тренинга) каждый пишет положительную черту другого. В конце каждый получает свое «солнце» с обратной связью от других о своих положительных качествах личности
Заключительный	Круг... я желаю тебе	Рефлексия занятия	По кругу все участники занятия взявшись за руки пожимают руки и высказывают пожелания: Я желаю тебе....
Основной этап			
Этапы занятия	Название упражнения	Цель	Описание упражнения
Занятие 1			
Вводный	Ритуал приветствия я	Настрой на работу в тренинговой группе	Мяч передается по кругу и участники делятся своим эмоциональным отношением
Основной	«Я солнце»	осознание сущности эмпатии	Ведущий предлагает каждому из участников представить себе, что он - солнце, что он излучает свет, тепло, согревая и освещая всех окружающих.
	«Без слов»	Развитие понимания другого человека по невербальным сигналам	Участники стоят по кругу. «Будем по очереди выполнять любое действие. Делать это надо будет не вербально, но постараться, чтобы все мы поняли, какое действие вы совершаете. Кто-то из нас начнет первый выполнять свое действие, а мы все вместе вслед за ним будем выполнять это действие до моего хлопка. После хлопка начнет выполнять следующий по кругу (по часовой стрелке), и все вместе с ним будем

			<p>некоторое время выполнять это действие и т. д., пока круг не замкнется». После того как упражнение завершено, тренер спрашивает, обращаясь к группе, какое действие совершал первый участник, какое — второй и т. д. При этом каждый раз тренер уточняет у «авторов», правильно ли их поняли.</p>
	«Мостик»	развитие эмпатийного взаимопонимания действий другого	<p>Участники произвольно разбиваются на пары. Пары разводятся в разные стороны лицом друг к другу. На полу вычерчиваются две параллельные линии на расстоянии не более 30 см друг от друга. Дается инструкция: «Вы находитесь в горах по разные стороны ущелья. Через пропасть перекинут узкий мостик, по которому спокойно может пройти только один человек. Ваша задача - пойти одновременно навстречу друг к другу и встать на противоположные стороны мостика, не сорвавшись в пропасть. Обмениваться словами запрещено. Человек считается «погибшим», если он наступил на меловую черту». После завершения упражнения проводится анализ, насколько был интенсивным физический контакт и в каких парах; какая связь между тем, каким образом разошлись участники и сложившимся между ними эмпатийным взаимопониманием.</p>
Заключительный	Ритуал прощания	Подвести итог	Рефлексия занятия
Занятие 2			
Вводный	Ритуал приветствия	Настрой на работу в тренинговой группе	Мяч передается по кругу и участники делятся своим

			эмоциональным отношением
Основной	«Пойми состояние другого»	Развитие эмпатического принятия	<p>Все участники садятся по кругу.</p> <p>«Сейчас мы поработаем в парах. (Тренер называет состав пар, подобранных с учетом субъективных предпочтений участников и их психологических особенностей.) Сядьте так, чтобы каждой паре было удобно работать. Решите сами, кто из вас начнет выполнять упражнение. (Тренер убеждается, что в каждой паре определен участник, который будет начинать упражнение.) Начинаящий примет вид грустного, чем-то расстроенного, вялого человека. Попробуйте найти средства для того, чтобы войти в это состояние. Напарник должен, используя различные средства, изменить состояние грустного участника в позитивную сторону, вызвать у него улыбку, смех, активизировать его, не прибегая к физическому контакту. Когда вы справитесь с задачей, поменяйтесь ролями». При обсуждении упражнения удастся получить конкретный перечень средств, которые использовались участниками для изменения состояния своего партнера, а также описание усилий «грустных» участников, которые им приходилось прилагать, чтобы сохранить свое состояние. В результате обсуждения появляются идеи о необходимости гибкости в</p>

			выборе средств, используемых для изменения состояний, об отсутствии универсальных алгоритмов этих средств.
	Упр. «Контакт»	Развитие навыков невербального общения	<p>Все участники располагаются большим полукругом.</p> <p>«Пусть каждый из нас по очереди выйдет в центр и попытается любыми доступными ему средствами, но только не вербальными, установить контакт с каждым участником занятия».</p> <p>После того как все выполнят это задание, тренер предлагает участникам обсудить их впечатления, возникшие в процессе выполнения упражнения. При подведении итогов тренер акцентирует внимание на тех средствах установления контакта, которые перечисляют участники, а также на тех признаках, которые свидетельствуют о том, что контакт установлен.</p>
	Упр. «Состояние ближнего»	Развитие социальной перцепции, идентификации, эмпатии	<p>Участники садятся по кругу.</p> <p>«Пусть кто-то из нас первым скажет своему соседу слева о его состоянии. Например, «Мне кажется, что ты сейчас спокоен и заинтересован происходящим» или «Мне кажется, что ты утомлен» и т. д. Тот, кому это сказали, в свою очередь, скажет нам всем о своем состоянии в данный момент. Затем он выскажет свое предположение о состоянии состояния и т. д.»</p> <p>После того как круг замкнется, тренер может задать группе общий</p>

			вопрос: «Каким образом вы определили состояние своего соседа?» или более конкретный: «На какие признаки вы ориентировались, определяя состояние своего соседа?».
Заключительный	Ритуал прощания	Подвести итог	Рефлексия занятия
Занятие 3			
Вводный	Ритуал приветствия	Настрой на работу в тренинговой группе	Мяч передается по кругу и участники делятся своим эмоциональным отношением
Основной	Упр. «Особенности другого»	Развитие идентификации с другим человеком	<p>Участники группы сидят по кругу.</p> <p>«Довольно часто мы сталкиваемся в жизни с ситуациями, в которых нам необходимо побудить другого человека что-то сделать. Наши попытки окажутся более результативными, если мы учтем личностные особенности человека, к которому обращаемся, а также его настроение, состояние в момент разговора. Будем опираться на эти идеи в ходе своей дальнейшей работы. Вспомните, пожалуйста, ситуацию, в которой бы хотели побудить другого человека на какие-то действия, например, вы обращаетесь к коллеге с просьбой прочитать вместо вас лекцию или к приятелю с предложением сопровождать вас в магазин за покупками и т. д.»</p> <p>Тренер дает какое-то время для выполнения задания и, убедившись, что каждому удалось вспомнить ситуацию, продолжает инструкцию:</p> <p>«Мысленно поставьте на место человека, к которому вы обращаетесь, всех</p>

			<p>членов нашей группы по очереди и подумайте, как бы вы обратились к каждому, как бы повели разговор, учитывая его личностные особенности? Можете записывать возникающие варианты. На эту работу у вас будет примерно пятнадцать минут».</p> <p>После того, как все будут готовы, тренер предлагает участникам разбиться на группы по 4-5 человек в каждой и дает такое задание: «Сейчас мы будем работать в малых группах. Каждый, кратко охарактеризовав свою ситуацию, обратится по очереди к остальным членам своей подгруппы, представляя их на месте своего собеседника. Они же реагируют от лица этого собеседника. Каждый разговор длится 1-2 минуты. В конце разговора те, к кому обращались, высказывают свои впечатления, говорят, что побуждало их идти навстречу просьбе, а что снижало это желание».</p> <p>После завершения работы в малых группах следует продолжить обсуждение «в кругу». В ходе этого обсуждения можно составить перечень того, что способствует достижению успеха в ситуации побуждения другого человека к поступку.</p> <p>Обычно участники группы называют следующие моменты: удалось понять интересы собеседника и учесть их в ходе разговора; был установлен хороший</p>
--	--	--	--

			<p>эмоциональный контакт, помогает уверенность в себе, которая, в частности, проявляется в зональности разговора; открытость; четкое изложение причин побуждения.</p> <p>Данное упражнение особенно эффективно в контексте тренинга ведения деловых переговоров.</p>
	Упр. «Барьеры принятия ребенка с ОВЗ»	Осознание собственных барьеров принятия взаимодействия со слюдьми с ОВЗ во	<p>Инструкция: «Закройте глаза и представьте, что перед вами находится человек с (в инвалидной коляске, слепого, глухого). Охарактеризуйте расстояние, которое вас отделяет, и посчитайте барьеры-препятствия, которые стоят между вами, не открывая глаза. Постарайтесь мысленно убрать эти барьеры. Как изменилось расстояние отделяющее вас?»</p>
	Упражнение «Ассоциации»	Формирование понятия толерантность, сознание собственной толерантности	<p>На доске обратной стороной прикреплены плакаты с краткими определениями толерантности. Ведущий просит участников по кругу дать свою ассоциацию на слово «толерантность», вскрыть его суть. Если кто-то слышит это слово впервые, может сказать «пас». По мере вскрытия студентами его содержания, ведущий переворачивает совпадающие с ответами определения. Варианты определения понятия на доске «толерантность» следующие:</p> <p>Толерантность - это...</p> <p>сотрудничество, дух партнёрства;</p> <ul style="list-style-type: none"> - готовность мириться с чужим мнением; - уважения прав других;

		<p>принятие другого таким, какой он есть;</p> <ul style="list-style-type: none"> - способность поставить себя на место другого; - уважение права быть иным; - признание многообразия; - признания равенства других; - терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению; <p>отказ от доминирования, причинения вреда и насилия.</p> <p>По окончании упражнения вся группа вместе с тренером пытается сформулировать общее понятие толерантности, обращая внимание на его многоаспектность.</p> <p>Участники группы подводятся к выводу о том, что очень сложно дать одно определение этого понятия, поскольку оно имеет множество стон. Ведущий поясняет, что понятие переводится с разных языков по-разному, например:</p> <ul style="list-style-type: none"> - в русском языке - это значит терпеть, допускать, выжидать, выносить, крепиться; - во французском - уважать свободу другого, его образ мысли, поведение, взгляды; - в английском - готовность без протеста воспринимать личность, вещь; - в китайском - допущение, позволение, проявление великодушия; - в арабском - прощение, снисхождение, сострадание, благосклонность;
--	--	---

			- в персидском - терпение, выносливость, готовность к примирению. В заключении упражнения ведущий даёт трактовку понятия толерантности согласно декларации ЮНЕСКО - «уважение, принятие и правильное понимание многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности».
Заключительный	Ритуал прощания	Подвести итог	Рефлексия занятия
Занятие 4			
Вводный	Ритуал приветствия	Настрой на работу в тренинговой группе	Мяч передается по кругу и участники делятся своим эмоциональным отношением
Основной	«Черты толерантной личности»	сравнение и соотнесение участниками своих собственных черт личности с теми, которые присущи для толерантной личности, выявление общегрупповых представлений	Ведущий раздает бланки опросника с характеристиками. Свойственными толерантной личности, и просит студентов поставить в колонке А «+» напротив тех трёх черт, которые у них наиболее выражены, а «0» - напротив, тех трёх черт, которые наименее выражены. Затем в колонке В нужно поставить «+» напротив тех трёх черт, которые на их взгляд наиболее характерны для толерантной личности. Бланк опросника «Черты толерантной личности». Колонка А Колонка В 1. Расположенность к другим 2. Снисходительность 3. Терпение 4. Чувство юмора 5. Чуткость 6. Доверие 7. Альтруизм 8. Терпимость к различиям 9. Умение владеть собой 10. Доброжелательность 11. Умение не осуждать

		<p>других</p> <p>12. Гуманизм</p> <p>13. Умение слушать</p> <p>14. Любознательность</p> <p>15. Способность к сопереживанию</p> <p>Далее ведущий просит загнуть листок так, чтобы ответы оказались закрытыми и отдать свой листок соседу справа для того, чтобы он отметил три черты, которые человеку наиболее присущи с его точки зрения.</p> <p>После оценки листок отдаётся соседу слева, чтобы он проделал то же самое. После выполнения задания ведущий заполняет заранее подготовленный бланк опросника, прикрепленный на доску. Для этого он просит поднять руки тех, кто отметил в колонке В первое качество. Число ответивших подсчитывается и заносится в колонку бланка. Таким же образом подсчитывается число ответов по каждому качеству. Те три качества, которые набрали наибольшее количество баллов, и являются ядром толерантной личности (с точки зрения этой группы). Затем участники сравнивают представления о толерантной личности с общегрупповыми, представления о себе с портретом толерантной личности, созданным группой, собственные</p>
--	--	---

			представления о себе с представлениями о нём двух участников группы.
	Упражнение «Мы так похожи».	Преодоление интолерантных черт личности	<p>1. Возьмите чистый лист бумаги и ручку. Напишите заголовок «Наше сходство» и поставьте двоеточие. Посмотрите внимательно на человека, сидящего рядом с вами (партнер из прошлого упражнения). Другой характер, рост, вес, цвет волос или глаз? Наверное, вы видите очень много различий. И это естественно, ведь он — Другой. Но сейчас подумайте о том, что вас объединяет, в чем состоит ваше сходство? Ведь оно есть. Только нельзя об этом спрашивать вашего партнера. В течение 4-5 минут вы будете молча работать, заполняя ваш листок под заголовком «Наше сходство», думая об этом человеке и о себе одновременно, ведь нельзя написать о сходстве, думая только о ком-то другом. При этом постарайтесь написать не только о чисто физических или биографических признаках, по которым вы похожи друг на друга. Они, разумеется, важны, но поразмышляйте больше о психологических характеристиках, которые вас могут объединять. Что это может быть? Вы оба общительны и добры? Или оба молчаливы и замкнуты? Именно этот стиль рекомендуется для ваших записей. Мы оба: а) добрые; б) тактичные; в) приятные в общении; г) любим слушать музыку и т. д. После того как вы закончите перечислять сходства,</p>

			<p>нужно обмениваться списками, для того чтобы выразить свое согласие или несогласие с тем, что написал ваш партнер. Если вы ничего не имеете против его записей, они остаются в списке. Если вас что-то не устраивает, вы просто вычеркиваете эту запись, тем самым давая понять, что ваш партнер ошибся. После взаимного анализа вы можете обсудить результаты работы, особенно если есть вычеркнутые записи.</p>
	Упражнение. «Друг для друга».	Развитие толерантности и альтруизма	<p>Люди рождены друг для друга. Это сегодня уже аксиома, т. е. утверждение, которое не требует доказательств. Хотя если у кого-то из вас есть желание, мы можем обсудить это утверждение. Основная задача этого этюда подумать над тем, где и чем может быть полезен вам каждый член группы. Например, вы написали имя «Игорь» и напротив него сделали запись: «С ним можно начать бизнес, пойти в турпоход и поговорить о футболе». Напротив имени «Оля» вы написали: «С ней можно создать семью, воспитать двоих детей, поговорить о театре и поэзии и, конечно, о кулинарных рецептах». Таким образом, вам нужно проанализировать список всех членов группы. А затем мы объединимся в большой круг и выслушаем друг друга. Думаю, что всем будет интересно узнать ответ на вопрос: «На что же я сгожусь?»</p>
Заключительный	Ритуал прощания	Подвести итог	Рефлексия занятия

Вводный	Ритуал приветствия	Настрой на работу в тренинговой группе	Мяч передается по кругу и участники делятся своим эмоциональным отношением
Основной	«Комплимент»	развитие терпимого отношения	«Умение увидеть сильные стороны, положительные качества у любого человека и, главное, найти нужные слова, чтобы сказать ему об этом, - вот что необходимо для приятного и продуктивного общения. Давайте попробуем проверить, насколько мы доброжелательны друг к другу, умеем видеть хорошее в другом и говорить об этом». Для этого участники садятся в круг, каждый должен внимательно посмотреть на партнера, сидящего слева, и подумать о том, какая черта характера, какая привычка этого человека ему нравится, и он хочет сказать об этом, то есть сделать комплимент.
	Упражнение «Слепой, Глухой, Немой»	погрузить совершенно здоровых людей в мир человека с ограниченными возможностями, развитие эмпатии.	Для выполнения данного упражнения выбираются 3 человека, которым будет необходимо играть предложенные на карточках роли людей с проблемами в развитии. 1й - не двигается, не слышит, но говорит и видит 2й - не говорит, не слышит, но двигается и видит 3й - не говорит, не видит, но слышит и двигается Задания для коммуникации: Вы собрались на праздник, нужно договориться в какие костюмы оденетесь и какой возьмете подарок; Составьте список любимых продуктов для дня рождения; Выбираете новую марку сотового телефона с разными функциями.

			Группа не помогает. По окончании первой серии можно предложить попробовать другим участникам группы.
	Упражнение «Наше послание вам»	Формирование позиции принятия людей с ОВЗ, возможность представить их интересы, желания и потребности	Группам делится на минигруппы по 4-5 человек. Каждая минигруппа определяет от лица, с каким нарушением, они будут сочинять послание. В этом письме надо определить основные проблемы, которые могут возникать у человека с ограниченными возможностями в процессе взаимодействия с окружающими: пристальные взгляды, непонимание речи, страх заболеть самому, неумелая помощь, жалость и т.п. Результатом обсуждения становится список из проблем.
Заключительный	Ритуал прощания	Подвести итог	Рефлексия занятия
Занятие 6			
Вводный	Ритуал приветствия	Настрой на работу в тренинговой группе	Мяч передается по кругу и участники делятся своим эмоциональным отношением
Основной	Упражнение «Взаимодействие»	Формирование адекватных способов взаимодействия с людьми с ОВЗ	<p>Моделирование стандартных ситуаций с людьми с ОВЗ</p> <p>1. Человек с нарушениями опорно-двигательного аппарата при передвижении уронил костыли, не может дотянуться, но помощи не просит. Предложите помощь, чтобы он ее принял.</p> <p>2. Одному участнику завязываются глаза. Ему необходимо взять какой-либо предмет, но на его пути расставлены всевозможные препятствия. Только с помощью речи провожаем его к необходимому объекту.</p>

			3. Участники получают карточки, на которых написаны небольшие фразы, их смысл необходимо передать окружающим без слов, используя только невербальные средства общения.
	Упражнение «Слепой поводырь»	Формирование адекватных способов взаимодействия с людьми с ОВЗ, возможность почувствовать себе на месте «слепого», развитие рефлексии	Участники разбиваются на пары. В помещении, где проходят занятия, расставляются стулья на расстоянии полутора- двух метров друг от друга. «Один из участников пары закрывает глаза как будто он слепой, а другой будет поводырем. Его задача провести партнера по комнате между расставленными стульями. (В некоторых случаях, если помещение, где проходят занятия, позволяет, можно предложить участникам группы выйти в коридор спуститься — подняться по лестнице и т. д.) После того как вы пройдете весь путь и вернетесь туда, откуда начинали, поменяйтесь ролями». После того как задание выполнено, тренер может задать группе следующие вопросы: «Какие у вас были трудности в процессе выполнения упражнения?», «Как вы себя чувствовали, когда были в роли слепого и когда были в роли поводыря? «На что вы ориентировались, выбирая средства «управления» слепым?» и т. д.
Заключительный	Ритуал прощания	Подвести итог	Рефлексия занятия
Занятие 7			
Вводный	Ритуал приветствия	Настрой на работу в тренинговой группе	Мяч передается по кругу и участники делятся своим эмоциональным

			отношением
Основной	Обсуждение произведения О. Уальда «Синяя звезда»	Осознание и переживание «инакости», через литературное произведение	Чтение и обсуждение сказки О. Уальда «Синяя звезда» Вопросы для обсуждения: - почему принцессе не радовало патерналистское отношение к себе окружающих? - что чувствовала принцесса, когда узнала, что она не такая как все? - как поступила принцесса, когда узнала правду о своей внешности? - почему окружающие скрывали от нее зеркала? Что ими двигало? что помогло пережить принцессе осознание своих отличий от жителей королевства? - какой вывод, мораль можно сделать из сказки?
	Не такой как все		Каждый участник группы, выступая от имени человека с ОВЗ (глухого, слепого, с ДЦП), доказывает, что он ценен такой, какой он есть. Для выполнения этого упражнения группа делится на подгруппы. Задание: постараться выделить психологические проблемы, которые могут возникать у людей с ОВЗ. Необходимо представить окружающий мир их глазами. Составляется общий список проблем людей с ограниченными возможностями и вывешивается на доску рядом с первым списком. Следующим этапом становится сравнение двух списков и выделение общих проблем.
Заключительный	Ритуал прощания	Подвести итог	Рефлексия занятия
Задание 8			
Вводный	Ритуал приветствия	Настрой на работу в тренинговой группе	Мяч передается по кругу и участники делятся своим

			эмоциональным отношением
Основной	«Права и обязанности»	Осознание собственных прав и обязанностей во взаимодействии с детьми с ОВЗ	Участники группы разбиваются на пары: один из них педагог, другой ребенок с ОВЗ. каждый прописывает свои права и обязанности по отношению друг к другу. Затем они обсуждают коллегиально, какие права можно принять, какие нет, такое же обсуждение идет с обязанностями
	Ролевая игра: прием у психолога		Игра идет в подгруппах. Роли распределяются следующим образом: психолог, ребенок с ОВЗ (в каждой подгруппе ребенок с различным нарушением), родителя ребенка с ОВЗ. «Ребенок» демонстрирует типичное поведение, характерное для него и его дефекта. «Родители» должны сформулировать запрос к психологу, проявить типичное родительское отношение к ребенку с ОВЗ (гиперопека, стеснение, интолерантность по отношению к ребенку). Психолог показывает адекватные способы взаимоотношения с ребенком и его родителями: позиция принятия, толерантности
Заключительный	Ритуал прощания	Подвести итог	Рефлексия занятия
Обобщающее закрепляющий этап			
Этап занятия	Название упражнения	Цель	Описание упражнения
Занятие 1			
Вводный	Ритуал приветствия	Настрой на работу в тренинговой группе	Мяч передается по кругу и участники делятся своим эмоциональным отношением
Основной	Манифест	Глубокое осознание потребностей и прав людей с ОВЗ	Участники группы при помощи «мозгового штурма» составляют манифест людей с ОВЗ о

			своих правах и обязанностях. Также в манифесте определяется их роль в общественной жизни, обустройство города, жилых домов, открытие новых сообществ и т.д.
	Упр. «А как по другому»	Закрепление толерантного отношения к людям с ОВЗ и способов взаимодействия с людьми демонстрирующими интолерантное отношения к людям с ОВЗ	Ведущий по очереди зачитывает интолерантные утверждения и типы отношений к людям с ОВЗ. Участники группы, обсуждают данные позиции, обсуждают каким образом можно изменить подобные установки и отношения. Используется метод групповой дискуссии. Затем происходит моделирование ситуаций с некоторыми из неадекватных типов отношений к людям с ОВЗ.
Заключительный	Ритуал прощания	Подвести итог	Рефлексия занятия
Занятие 2			
Вводный	Ритуал приветствия	Настрой на работу в тренинговой группе	Мяч передается по кругу и участники обсуждают «Что во мне изменилось»
Основной	Ролевая игра «журналист»	Закрепление толерантного отношения, эмпатического принятия и способов взаимодействия с человеком с ОВЗ	Участники делятся на пары: один из участников журналист, другой человек с ОВЗ. За 5 минут «журналист» опрашивает «человека с ОВЗ» о его жизни, интересах, потребностях, желаниях. Затем делается краткий репортаж, который заслушивается всей группой
	Пед. ситуации в инклюзивной школе	Закрепление адекватных способов взаимодействия со всеми участниками образования в инклюзивной школе, демонстрация личностных качеств: толерантность,	Участниками группы разыгрываются конфликтные ситуации, которые могут возникнуть в инклюзивной школе. В ситуациях присутствует три участника: психолог - ребенок с ОВЗ - педагог; психолог - ребенок с ОВЗ — сверстник; психолог - ребенок с ОВЗ - родитель. Идет демонстрация

		открытость, такт, аттракция.	типичных способов поведения в заданной конфликтной ситуации. «Психолог» должен найти адекватные способы разрешения конфликтной ситуации. В роли психолога должен побывать каждый участник группы. Ситуации: 1) «ребенок с ОВЗ» нарушает дисциплину во время урока, «учитель» выходит из себя, «психолог» заходит в класс 2) «ребенка с ДЦП» толкает на перемене «одноклассник», тот падает, не может подняться, «сверстники» смеются над ним 3) «Родители ребенка с ОВЗ» приходят на прием к психологу, жалуются на его неуспеваемость, рассеянность, на глазах у «психолога», ругают «своего ребенка»
Заключительный	Ритуал прощания	Подвести итог	Рефлексия занятия. Подведение итогов психолого-педагогического тренинга

Используемая литература:

1. Сидоренко Е.В. — Тренинг влияния и противостояния влиянию Речь, 2007
2. Терюшкова Ю.Ю. Психологический тренинг "Основы психологии общения с людьми", Электронный сборник статей PsyYournals №1/2009
3. Психогимнастика в тренинге/ Под редакцией Н. Ю. Хрящевой. Издательства: Речь, Институт Тренинга, 2016 г. - 256 с.

Содержание элективного курса «Психолого-педагогическое сопровождение детей с проблемами в развитии в инклюзивном образовании»

Раздел I. Теоретические основы работы в системе инклюзивного образования

Тема 1. Понятие «инклюзивного образования». История инклюзивного образования.

Понятие «инклюзии» и «эксклюзии» в обществе. Понятие инклюзивного образования в Саламанской декларации, 6 правило ООН. Отличия инклюзии от интеграции. Этапы становления инклюзивного образования за рубежом (на примере США, Нидерландов, Японии). Основы инклюзивного образования в России: концепция интеграции, концепция коррекционно-развивающего обучения. Позитивные и негативные аспекты инклюзии. Показатели введения инклюзивного образования в стране.

Тема 2. Проблемы становления инклюзивного образования в России

Состояние инклюзивного образования в современной России. Обзор экспериментальных площадок по реализации инклюзивного образования в городах России. Барьеры инклюзивного образования: отсутствие законодательных актов регламентирующих инклюзивное образование, недостаточное экономическое обеспечение (финансирование) образования в т.ч. инклюзивных образовательных учреждений; проблемы кадрового обеспечения: отсутствие специалистов (психологов образования, педагогов), которые могли бы работать в инклюзивных образовательных учреждениях; общественное отношение к людям с особенностями в здоровье (негативное отношение к личности таких людей, патерналистская и презренческая позиции); рассогласованность в профессиональных действиях специалистов, которые работают с подобными детьми; отсутствие единого стандарта образования для детей с ОВЗ и для их нормально развивающихся сверстников; «барьерная» среда как образовательных учреждений в частности так и города, страны в целом.

Тема 3. Содержание и функции педагога-психолога при работе в инклюзивной школе

Понятие «психолого-педагогического сопровождения». Этапы и основное содержание психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном учреждении. Понятие «сопровождения» в психологической практике, понятие «сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья». Особенности сопровождения детей с ОВЗ: взаимодействие со специалистами различных профилей, обеспечение взаимодействия и принятия со стороны сверстников и их родителей, педагогов. Основные виды деятельности используемые при сопровождении: диагностическая, коррекционно-развивающая, психопрофилактическая, консультационная, просветительская, диспетчерская. Дополнительные функции: фасилитация перемен в школьной жизни, участие в кризисных интервенциях, организация взаимодействия специалистов, родителей детей с ОВЗ.

Раздел II. Диагностическая и коррекционно-развивающая работа с детьми с проблемами в развитии

Тема 4. Принципы диагностики в специальной психологии

Основные принципы психодиагностического обследования детей с ОВЗ: Принцип стереогноза, принцип системного изучения, принцип комплексного изучения, принцип динамического изучения, принцип учета качественных показателей в обследовании.

Особенности применения психодиагностических методик с детьми с ОВЗ: диагностические альбомы (пакеты) обследования уровня познавательного развития у детей с различными видами дизонтогенеза: Семаго М.М., Семаго Н.Я., Стребелевой Е.А.; Забрамной, Боровик.

Возможности использования психологами элементов нейропсихологического и неврологических методов и методик.

Тема 5 Особенности диагностики детей при различных видах дизонтогенеза. Стандартизированные методики обследования психического развития детей с различным видом дизонтогенеза. Ограниченность и нехватка данных методик для психологического обследования. Возможности изменения стимульного материала методик для детей с нарушением зрения, слуха. Принципы адаптации стимульного материала методик для нарушением зрения, слуха.

Тема 6 Принципы коррекционно-развивающей работы с детьми с проблемами в развитии

Общие принципы коррекционно-развивающей работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Взаимосвязь данных принципов и особенностей работы психолога со специфическими закономерностями психического развития детей с проблемами в развитии выдвинутыми Л.С. Выготским. Специфические принципы коррекционно-развивающей работы с детьми с различным видом дизонтогенеза. Взаимосвязь данных принципов со специфическими для каждой категории дизонтогенеза закономерностями психического развития.

Тема 7. Психокоррекционные технологии в работе с детьми с различными видами дизонтогенеза

Принципы психокоррекционной работы с детьми с ОВЗ. Возможности применения с детьми с ОВЗ психогимнастики: универсального невербального метода коррекции и развития различных сторон психики.

Особенности комплектации групп психогимнастики и особенности ее проведения с детьми со сниженным интеллектом и сенсорными нарушениями. Особенности и ограничения метода арттерапии с детьми с ОВЗ. Особенности и ограничения применения психологической сказки с детьми с ОВЗ. Особенности и ограничения применения игровой коррекции с детьми с ОВЗ. Применение психокоррекционных технологий с детьми с ОВЗ различного возраста.

Тема 8. Особенности применения психокоррекционных техник при работе с детьми с различными видами дизонтогенеза

Специфика применения психологической сказки, психогимнастики, арттерапии, игровой коррекции с детьми с сенсорными нарушениями. Специфика применения психологической сказки, психогимнастики, арттерапии, игровой коррекции с детьми с интеллектуальными нарушениями.

Раздел III. Особенности консультативной и просветительской работы с родителями детей с отклонениями в здоровье

Тема 9. Психологические особенности семей, имеющих детей с трудностями в развитии

Типы родительского отношения к детям с ОВЗ: 1) принимается и ребенок и его дефект; 2) принимается ребенок, но отрицается наличие у него нарушений в развитии; 3) признается наличие нарушения и необходимость специальной помощи, но не принимается сам ребенок; 4) отрицание наличия нарушения, неприятие ребенка. Последствия негативных типов родительского отношения. Типичный «психологический портрет»

родителей детей с ОВЗ. Особенности семей препятствующие социальной адаптации как ребенка, так и семьи в целом.

Тема 10. Консультативная работа с родителями, как часть психолого-педагогического сопровождения детей с проблемами в развитии

Особенности психологического консультирования родителей детей с ОВЗ: работа с негативными переживаниями и поиск позитивного смысла, помощь в разрешении трудностей в отношениях между членами семьи, разрешение типичных семейных проблем, обостренных тяжестью состояния ребенка, таких как налаживание отношений с братьями, сестрами, с бабушками-дедушками, формирование согласованности воспитательных подходов членов семьи, и т.д.); укрепление родительской компетентности; сопровождение семьи, эмоциональная поддержка, поиск ресурсов; информационная поддержка (помощь здесь может оказать лечебно-педагогическая литература, книги и брошюры, описывающие жизненный опыт семей с ребенком, имеющим нарушения, автобиографические книги самих людей с проблемами, информация в области защиты прав детей и т.д.). Рекомендация как основная форма консультирования.

Тема 11. Просветительская работа педагога-психолога с родителями, воспитывающих детей с трудностями в развитии

Психологическое просвещение основной вид деятельности психолога образования по сопровождению детей с ОВЗ. Формы и методы просветительской работы. Приемы повышения эффективности психологического просвещения. Особенности привлечения родителей нормально развивающихся сверстников к просвещению в области инклюзии и особенностей детей с проблемами в развитии.

Раздел IV Психолого-педагогическое сопровождение классного руководителя класса с «инклюзивным» ребенком

Тема 12. Понятие «психолого-педагогического сопровождения классного руководителя»

Миссия классного руководителя в образовательном пространстве массовой школы. Функции классного руководителя. Миссия и функции классного руководителя в инклюзивном образовательном пространстве. Формы и методы взаимодействия с классным руководителем. Основные задачи взаимодействия классного руководителя и психолога в отношении ребенка с ОВЗ. Работа психолога по профилактике синдрома «эмоционального выгорания» у педагогов.

Тема 13. Консультативная и просветительская работа с классным руководителем, как часть психолого-педагогического сопровождения детей с отклонениями в здоровье

Особенности психологического консультирования и просвещения классного руководителя ребенка с ОВЗ в массовой школе. Рекомендация как основная форма психологического консультирования. Задачи и содержание психологического просвещения учителя (воспитателя) как педагога и как классного руководителя.

Тема 14. Методы и средства формирования у классного руководителя компетенций по работе с «инклюзивным» ребенком

Основные компетенции педагога в работе с детьми с ОВЗ (как учителя и как классного руководителя). Методы и средства формирования у классного руководителя компетенций по работе с «инклюзивным» ребенком: метод групповых дискуссий, «мозговой штурм», моделирование стандартных ситуаций.

Раздел V. Профилактическая работа и адаптация детей с отклонениями в здоровье

Тема 15. Особенности адаптации детей с особенностями в здоровье в массовой школе

Понятие «адаптации» и . «дезадаптации». Основные психолого- педагогические условия успешной адаптации ребенка с ОВЗ в массовое

образовательное учреждение. Варианты возможностей обучения ребенка с ОВЗ в массовой школе: частичное обучение, тьютерство, наставничество (со стороны сверстников). Задачи работы психолога (и др. специалистов) по адаптации ребенка с ОВЗ. Причины дезадаптации ребенка с ОВЗ в массовой школе.

Тема 16. Особенности профилактической работы трудностей в развитии.

Понятие «профилактика», Первичная, вторичная и третичная профилактика трудностей в развитии ребенка с ОВЗ. Профилактика как система мероприятий организованных различными специалистами. Направления профилактики: работа со сверстниками детей с ОВЗ по формированию принятия и толерантности, работа с родителями нормально развивающихся сверстников по формированию позиции принятия и толерантности к детям с ОВЗ; работа с педагогами и классным руководителем; система психокоррекционной помощи ребенку с ОВЗ; обеспечение взаимодействия всех участников образовательного процесса, и взаимодействия со специалистами дефектологического и медицинского профиля.

Семинарское занятие 1

Проблемы становления инклюзивного образования в России

План:

1. Понятие «барьерной» и «без барьерной» среды
2. Барьеры на пути становления инклюзивного образования в России
3. Понятие безопасной архитектурной среды

Литература:

1. Вачков И.В. О проблеме образовательной среды для больных детей и детей-инвалидов //II Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12-14 апреля 2000 г.) / Под ред. В.И.Панова, М.-Самара: Изд-во МГППИ, 2001.
2. Комаркова И.Ю. Интеграция в общество инвалидов с нарушением опорно-двигательного аппарата / И.Ю. Комаркова // Работник социальной службы, 2002.-№4.-57-63 с
3. Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов Н Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. Саратов: Изд-во Педагогического института СГУ, 2002. С. 15-21.
4. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен // Дефектология, 2008, №2. - С. 86-94.

Семинарское занятие 2

Содержание и функции педагога-психолога при работе в инклюзивной школе

План:

1. Концепция «психолого-педагогического сопровождения».
2. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.
3. Характеристика основных функций и направлений работы психолога
4. Особенности составления программ по сопровождению детей с ОВЗ. Схема основных этапов.

Литература:

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова - М.: Совершенство, 1998. — 298 с. (Практическая психология в образовании). Издание второе, исправленное.
2. Дубровина И.В. О профессиональной подготовке практического психолога образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2012. №1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru
3. Екжанова Е.А, Основы интегрированного обучения // Е.А Екжанова, Е.В. Резникова / Высшее педагогическое образование. - М.: Изд-во Дрофа, - 2008, - 288 с.
4. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. - СПб.: Речь, 2001. - 220 с
5. Сорокоумова, С.Н. Подготовка педагогов к психо лого-педагогическому сопровождению детей в инклюзивном обучении // Приволжский научный журнал, 2010. - №4. - С.268-272

Семинарское занятие 3

Тема Особенности диагностики в специальной психологии

План:

1. Принципы психодиагностического обследования детей с ОВЗ
2. Диагностический альбом Семаго М.М., Семаго Н.Я.
3. Диагностический пакет Забрамной, Боровик
4. Диагностический альбом Е.А. Стребелевой

Задания для самостоятельной работы:

Сравнить диагностические альбомы (пакеты) различных авторов.

Сходства, различия, возможности применения, (диагностические альбомы располагаются в кабинете самостоятельной работы и лаборатории психодиагностики)

Литература:

1. Семаго М.М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования / Семаго М.М. Семаго Н.Я. - Изд-во: Аркти: 2005- 336 с.
2. Выготский, Л.С. Собр. соч.: В 6 т. - Т. 5. Основы дефектологии /Под ред. Т.А. Власовой. - М.: Педагогика, 1983. - 368с.

Семинарское занятие 4

Психокоррекционные технологии в работе с детьми с различными видами дизонтогенеза

План:

1. Психогимнастика в работе с детьми с ОВЗ
2. Психологическая сказка в работе с детьми с ОВЗ
3. Арттерапия (проективный рисунок) в работе с детьми с ОВЗ
4. Игровая коррекция в работе с детьми с ОВЗ

Задания для самостоятельной работы:

1. Подобрать психологические сказки на формирование принятия «особых» детей, людей
2. Подобрать психогимнастические этюды, игры и упражнения подходящие для детей а) с нарушением слуха, б) с нарушением зрения, в) с нарушением интеллекта, г) с нарушением функций ОДА
3. Составить комплекс игр подходящих для детей а) с нарушением слуха, б) с нарушением зрения, в) с нарушением интеллекта, г) с нарушением функций ОДА

Литература:

1. Осипова А.А. Общая психокоррекция. - М., 2000.
2. Лебедева Н.Н. Принципы и методы игровой терапии. М., 1997.
3. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и коррекционные программы. - М., 1995.

4. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. / Под ред. И.В. Дубровиной. - М., 1999.
5. Чистякова М.И. Психогимнастика. - М., 1990.
6. Агеева И.А. Коррекционные техники в школе. - СПб., 2004.

Семинарские занятия 5-8

Работа по методу кейс-стади (работа в микрогруппах 2-3 человека на каждый «кейс»).

Основные задания:

1) Составление модели программы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ:

- цель,
- задачи,
- стратегия и тактика сопровождения
- формы работы
- направления работы

2) Составление рекомендаций родителям детей с ОВЗ, педагогам, в частности классному руководителю

3) Составление программы занятий и мероприятий по адаптации ребенка с ОВЗ в массовой школе

4) Составление цикла лекций и классных часов по психологическому просвещению:

- проблемы инклюзивного образования
- особенности психического развития детей с ОВЗ
- возможности адаптации, абилитации и реабилитации детей с ОВЗ
- участие общества в социальной адаптации детей с ОВЗ (семей, педагогов, администрации и общества в целом)

Примеры «кейсов» для работы в микрогрупп:

1) Семья с ребенком инвалидом. Полная. Отец работает, мать сидит дома с ребенком. Ребенку 8 лет, болен эпилепсией, наблюдается ЗПР соматогенного происхождения, учится в массовой школе на дому. Ребенок стремится к общению с другими детьми, но быстро утомляется, что грозит новым приступом. Отец «человек без стержня», мать на грани нервного истощения, поскольку ее жизнь подчинена ожиданию новых приступов эпилепсии. Зачастую мать сама провоцирует приступы у ребенка постоянными расспросами о самочувствии, фиксируя внимание ребенка на своих физических ощущениях.

2) Неуравновешенный, гиперактивный ребенок 9 лет. Семья обеспеченная, ребенок учится в элитной школе, которая зависит от его родителей. Чувствуя свою безнаказанность, мальчик грубит учителям, доводит одноклассников, перекладывает свою вину на других. Родители считают ребенка совершенством и гением, а учителей бездарями. Все конфликтные ситуации разбираются при ребенке.

3) В массовой школе учится слабослышащий ребенок - девочка (10 лет) - 1 степень тугоухости (по Нейману) без слухового аппарата, речь сохранна. Учится на тройки, часто получает неудовлетворительные оценки. Постоянно отвлекается, часто переспрашивает. Учительница злится на нее, часто выражая свое недовольство при ребенке. Девочка необщительная, стеснительная, замкнутая, в последнее время наблюдаются нервные тики.

4) Мальчик с ДЦП, 12 лет. Семья полная. Способен к самостоятельному передвижению с костылем, руки сохранны. Мама настаивает на обучении на дому, т.к. ребенок стал часто болеть, а остальные дети по ее словам смеются над ним, считают калекой. Родители всячески опекают мальчика и часто выполняют за него домашнюю работу.

5) Девочка 7 лет, только пошла в школу. У девочки астигматизм, косоглазие. Родители не видят причины для беспокойства, считают, что специальной помощи девочке не надо т.к. у неё есть очки. Родители не довольны, что девочка не успевает за сверстниками.

Литература:

- 1) Специальная психология / под ред. Кузнецовой Н.А., М., 2007
- 2) Специальная педагогика / Под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2007
- 3) Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики. - М., 1999.
- 4) Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова - М.: Совершенство, 1998. — 298 с. (Практическая психология в образовании). Издание второе, исправленное.
- 5) Бачков И.В. Психологическая помощь больным детям // Прикладная психология и психоанализ. - № 1. - 2002. - С.62-68
- 6) Гончарова Е. Д., Кукушкина О. И. Нарушения в психофизическом развитии детей. [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. - 2002. - Вып. № 5. - Электрон, ст. - Режим доступа к ст.: <http://ise.edu.mhost.ru/almanah/>
- 7) Екжанова Е.А, Основы интегрированного обучения // Е.А Екжанова, Е.В. Резникова / Высшее педагогическое образование. - М.: Изд-во Дрофа, - 2008, - 288 с.
- 8) Жигорева М.В. Комплексная модель сопровождения развития дошкольников со сложными нарушениями: Монография. - М.:РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2009. - 145 с.
- 9) Куликова Т.И., Декина Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение деятельности классного руководителя: Учеб.-метод. пособие./Е.В. Декина, Т.И. Куликова. - Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2007. - 75 с.
- 10) Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: методическое пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. - М.: Просвещение, 2008. - 239 с.
- 11) Малофеев Н.Н. О развитии службы ранней помощи семье с проблемным ребёнком в Российской Федерации [Текст] / Н.Н. Малофеев, Ю.А. Разенкова, Н.А. Урядницкая // Дефектология. - 2007. - №6. - С. 60-68.
- 12) Митчелл Д. Стратегия вовлечения родителей / Д. Митчелл // Стрижи - 2009, № 4, С.-30
- 13) Пер Ч. Гюнваль От «Школы для многих» к «Школе для всех» // Дефектология, 2006, № 2, С.73 - 78.
- 14) Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога / Под ред. Л.М.Шипицыной - М., ВЛАДОС, 2003.-528с.
- 15) Семаго М.М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования / Семаго М.М. Семаго Н.Я. - Изд-во: Аркти: 2005—336 с.
- 16) Сорокоумова, С.Н. Организация психологической помощи в условиях инклюзивного образования // Приволжский научный журнал, 2011. -№3. - С.214-218
- 17) Ульенкова У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии/ У.В. Ульенкова//М.: Академия, 2-е изд., испр, 2005 г.

Материально - техническое оснащение курса

№	Наименование	Разработчики
1	Культурно-свободный тест интеллекта Р.Кеттелла	Институт практической психологии «Иматон» (г. СПб)
2	Методическое обеспечение Комплекта психолога ПМПК	Институт практической психологии «Иматон» (г. СПб)

3	Тест Тулуз-Пьерона	Институт практической психологии «Иматон» (г. СПб)
4	Методика работоспособности Э. Ландольта	Институт практической психологии «Иматон» (г. СПб)
5	Интеллектуальный тест Р. Кеттелла	Институт практической психологии «Иматон» (г. СПб)
6	Тест структуры интеллекта Амтхауэра	Институт практической психологии «Иматон» (г. СПб)
7	Тест Векслера детский и взрослый варианты	Институт практической психологии «Иматон» (г. СПб)
8	Диагностика интеллекта личности Р. Сильвер	Институт практической психологии «Иматон» (г. СПб)
9	Комплект методик Л. А. Ясюковой	Институт практической психологии «Иматон» (г. СПб)

Отчетность: Защита проектов (программ психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в инклюзии, по кейс-стади)

СПРАВКА

**О результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований**

Проверка выполнена в системе

Антиплагиат.ВУЗ

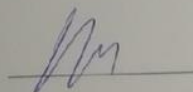
УрГПУ

Отдел подготовки и аттестации кадров высшей квалификации

Автор работы	Ишик Ксения Васильевна
Направление подготовки/профиль	44.04.02 – Песихолого-педагогическое образование. Педагогика и психология высшей школы.
Название работы	Формирование готовности будущих педагогов-психологов к реализации инклюзивного образования
Процент оригинальности	56,01%

Дата: 28.11.2019 г.

Ответственный в
подразделении



О.А. Макарецва

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ;
Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Анбуке"; Модуль поиска Интернет;
Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов

ОТЗЫВ

руководителя выпускной квалификационной работы
на магистерскую диссертацию

Тема «Формирование готовности будущих педагогов-психологов к реализации
инклюзивного образования»

студента Ишик Ксении Васильевны,

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Профиль: Педагогика и психология высшей школы

Заочной формы обучения

К. В. Ишик при подготовке выпускной квалификационной работы проявила готовность корректно формулировать и ставить задачи своей деятельности, анализировать, диагностировать причины появления проблем, их актуальность.

В процессе написания ВРК К. В. Ишик проявила способность осуществлять поиск, проводить критический анализ информации, применять системный подход для решения поставленных задач.

Умение управлять научным проектом на всех этапах цикла.

К. В. Ишик проявила умение рационально планировать время выполнения работы. При написании ВРК она показала готовность к разработке концепции проекта в рамках обозначенной проблемы: формулировки цели, задач, обоснование актуальности, значимости, ожидаемых результатов, сфер их применения. Показала достаточный уровень работоспособности, прилежания.

Содержание ВРК систематизировано, выстроено логично, выводы отражают основные положения параграфов, глав ВРК.

К. В. Ишик продемонстрировала способность определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, оценивать решение поставленных задач в соответствии с запланированными результатами.

Заключение работы соотносено с задачами исследования, отражает основные выводы.

Анализ выпускной квалификационной работы позволяет утверждать, что К. В. Ишик владеет следующими компетенциями:

- способностью к абстрактному мышлению, анализу, синтезу, способностью совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1);
- способностью к самостоятельному освоению и использованию новых методов исследования, к освоению новых сфер профессиональной деятельности (ОК-3);
- готовностью использовать знание современных проблем науки и образования при решении профессиональных задач (ОПК-2);
- способностью применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам (ПК-1);

– готовностью к разработке и реализации методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-4);

– способностью анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование (ПК-5);

– готовностью к систематизации, обобщению и распространению отечественного и зарубежного методического опыта в профессиональной области (ПК-12).

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа студента К. В. Ищик соответствует требованиям, предъявляемым к квалификационной работе выпускника УрГПУ, и рекомендуется к защите.

Ф.И.О. руководителя ВКР:

Мазурчук Нина Ивановна

Степень:

Кандидат педагогических наук

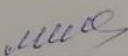
Звание:

Доцент

Должность, вуз, кафедра

Доцент кафедры педагогики УрГПУ

Подпись _____



Дата: 27.11.2019

РЕЦЕНЗИЯ

на выпускную квалификационную работу (магистерскую диссертацию)
«Формирование готовности будущих педагогов-психологов к реализации

- инклюзивного образования»

студента Ищик Ксении Васильевны

по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование,
профиль: Педагогика и психология высшей школы

Актуальность. Важнейшим профессиональным качеством педагога-психолога, обеспечивающим психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями, является готовность к комплексному решению задач инклюзивной практики. Модернизация образования, внедрение Федерального государственного образовательного стандарта, предъявляют новые требования к профессионализму специалистов. Автор поднимает вопрос о формировании готовности будущих педагогов-психологов к реализации такой трудовой функции как оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развития и социальной адаптации. Теоретическое обоснование и внедрение в вузовский образовательный процесс комплексной программы «Педагог-психолог в инклюзивном образовании» как средства формирования готовности педагогов-психологов к инклюзивному образованию, своевременно и актуально.

Предложенная магистрантом Ищик Ксенией Васильевной комплексная программа формирования готовности педагогов-психологов к инклюзивному образованию «Педагог-психолог в инклюзивном образовании», обеспечивает реализацию требований Профессионального стандарта Педагог-психолог (психолог в сфере образования) к готовности выпускника к оказанию психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации.

Содержание выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации) Ищик Ксении Васильевны соответствует теме и целевой установке: теоретически обосновать, разработать и апробировать комплексную программу как средство формирования готовности педагогов-психологов к инклюзивному образованию.

Ищик К.В. на должном научном уровне проведен обзор литературных источников, в котором отражено состояние проблемы на данный момент, проанализированы подходы к формированию готовности у педагога-психолога решать задачи инклюзивной практики.

Методологический аппарат, представленный в выпускной (квалификационной) работе, магистерской диссертации, характеризуется четкостью, научной обоснованностью и выверенностью. Объект, предмет, цель, гипотеза и задачи логичны и адекватны теме исследовательского проекта.

При написании магистерской диссертации студент проанализировал 72 источника, анализ которых позволили автору определить область практического применения результатов исследования: профессиональная подготовка педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования.

В первой главе диссертации «Теоретические аспекты формирования готовности педагогов-психологов к реализации инклюзивного образования» раскрывается суть понятия «готовности» в психолого-педагогических исследованиях; рассматривается инклюзивное образование в аспектах законодательных, содержательных и организационных; автором систематизируется содержание формирования готовности педагогов-психологов к инклюзивному образованию.

Вторая глава диссертации «Эмпирические аспекты формирования готовности педагогов-психологов к реализации инклюзивного образования» посвящена характеристике организации и методов научного исследования готовности педагогов-психологов к инклюзивному образованию, обоснованию диагностического материала. Ишик Ксенией Васильевной разработан соответствующий диагностический инструментарий и системно проанализированы полученные данные. Во второй главе магистрантом описана работа по реализации комплексной программы формирования готовности педагогов-психологов к инклюзивному образованию «Педагог-психолог в инклюзивном образовании»; содержание формирующего этапа работы опирается на теоретические положения, сформулированные автором в процессе анализа литературы и результаты комплексной диагностики. Автор, Ишик К.В., дана объективная оценка эффективности комплексной программы формирования готовности педагогов-психологов к инклюзивному образованию «Педагог-психолог в инклюзивном образовании».

Содержание выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации) систематизировано в соответствии с принятыми подходами к научному исследованию, имеются выводы по параграфам и главам работы. Заключение соотнесено с задачами исследования: изучить понятие готовности в психолого-педагогических исследованиях; проанализировать законодательные, содержательные и организационные аспекты инклюзивного образования; рассмотреть содержание формирования готовности педагогов-психологов к инклюзивному образованию; обосновать, организацию и методы исследования готовности педагогов-психологов к инклюзивному образованию; реализовать комплексную программу формирования готовности педагогов-психологов к инклюзивному образованию «Педагог-психолог в инклюзивном образовании», оценить ее эффективность.

Таким образом, представленная выпускная квалификационная работы (магистерская диссертация) Ишик К.В., достаточно полно раскрывает вопросы, связанные с формированием готовности педагогов-психологов к инклюзивному образованию.

Данная работа в целом выполнена грамотно, выдержан научный стиль изложения. Оформление ее (таблицы, рисунки, список литературы и т.д.) соответствует требованиям.

Научная и практическая значимость данного исследования определяется разработкой комплексной программы формирования готовности педагогов-психологов к инклюзивному образованию «Педагог-психолог в инклюзивном образовании».

Представленные результаты исследования могут быть рекомендованы к публикации и внедрению.

При общей положительной оценке выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации), к ней имеются следующие вопросы и замечания:

1. Не конкретизированы трудовые функции педагога-психолога (психолог в сфере образования), готовность к которым формируется в предложенной программе.

2. Какие компетенции в соответствии с профессиональным стандартом "Педагог-психолог (психолог в сфере образования)" можно отнести к полно освоенным выпускниками в процессе внедрения и апробации комплексной программы «Педагог-психолог в инклюзивном образовании», а какие нуждаются в дальнейшей упрочении?

В целом, выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) «Формирование готовности будущих педагогов-психологов к реализации инклюзивного образования», выполненная Ишик Ксенией Васильевной, соответствует требованиям, предъявляемым к выпускным квалификационным работам магистратуры, и заслуживает оценки «отлично».

Сведения о рецензенте:

Винтаева Татьяна Николаевна

Факультет психологии и специального образования СГСПУ,

К.п.н., доцент кафедры логопедии,

специальной педагогики и специальной психологии,

«18» ноября 2019 г. подпись рецензента Т.Н. Винтаева



Татьяна Николаевна Винтаева
заведующая
Фенек